



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

O DIRETOR DE TURMA: LÍDER OU GESTOR?

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Ana Isabel Martins Ribeiro

Porto, junho de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

O DIRETOR DE TURMA: LÍDER OU GESTOR?

Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Ana Isabel Martins Ribeiro

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Joaquim Machado

Porto, junho de 2013

Agradecimentos

Para a realização deste Relatório Reflexivo contei com o apoio de um conjunto de pessoas que gostaria de destacar. Assim agradeço especialmente:

Ao Professor Doutor Joaquim Machado, na sua dupla qualidade de docente e orientador, não apenas pelos conselhos e críticas oportunas, mas também pelo estímulo e disponibilidade que sempre me dispensou.

Aos restantes docentes de mestrado, pelas novas temáticas, debates e inquietações que suscitaram no decurso de um processo de aprendizagem, que se revelou importante para a escrita do Relatório Reflexivo.

A todos os meus amigos e familiares, pelo incentivo que me deram e pela compreensão demonstrada face à minha ausência e à pouca atenção que lhes dispensei.

A todos, muito obrigada!

Sumário

A minha interação profissional com diversos diretores de turma fez-me conviver com diferentes olhares sobre esta figura de gestão intermédia da escola e está na base da reflexão em torno do seu papel no seio do conselho de turma.

Ao exercício do cargo de diretor de turma estão inerentes tarefas administrativas sendo, assim, considerado um gestor. Contudo, espera-se dele uma atitude de liderança. Ao longo desta reflexão socorro-me das diversas teorias de liderança para tentar perceber qual será a mais adequada ao caso do diretor de turma, nunca esquecendo as características específicas da organização escolar.

Focando o olhar nos diversos papéis atribuídos ao diretor de turma no seio do conselho de turma, particularmente como coordenador de uma equipa de professores, interrogo-me acerca da importância que esta figura assume perante os seus pares e mesmo na estrutura hierárquica da organização escolar. Desde logo, quais são as bases de poder suscetíveis de serem convocadas pelo diretor de turma? Tem esta figura a mesma representatividade na organização escolar que outras de gestão intermédia?

Tendo em conta que o diretor de turma assume um papel importante na ligação entre a escola e a família e que a sua ação é essencial para o sucesso educativo dos alunos, problematizamos as condições de exercício do cargo e concluimos que a sua liderança, por um lado, depende das características pessoais e, por outro, esbarra com um modo de pensar e fazer que se alicerça no princípio da não interferência dos professores no trabalho dos seus pares.

Palavras-chave: liderança, gestão, poder, conselho de turma, diretor de turma.

Abstract

My professional interaction with some form tutors gave me different perspectives of these school middle management figures, and that is on the basis of reflection on the role they play in the class council.

The form tutor is asked to perform administrative work, which turns him/her into a sort of manager of the class. However his/her main role is one of leadership. In this report I use several leadership theories aiming to understand which of them is more suitable to the form tutor's role, always keeping in mind the specific characteristics of a school organization.

Keeping the focus on the variety of roles given to the form tutor inside the class council, particularly as a teacher leader, I wonder about the importance they have among their peers and also among the hierarchy of a school structure. To begin with: what are the power competences which can be called by them? Do they have exactly the same representativeness as other middle management figures?

Given the fact that a form tutor establishes an important role in approaching the family and school, and that his/her role is essential to the learning success of the student, we have equate the conditions of the his/her actions and we have reached the conclusion that: leadership in one hand depends on his/her personal skills, on the other hand it goes against different ways of thinking and different actions of the peers, which calls for the principle of non-interference in peer's work.

Key words: Leadership, management, power, class council, form tutor.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Percurso Profissional	6
1. As diferentes fases de um percurso	6
2. A alavanca impulsionadora da alteração de práticas	10
3. Um percurso ligado à direção de turma	14
Capítulo II – A liderança na escola	21
1. Conceções de liderança	21
2. Lideranças educativas	29
3. A liderança dispersa	33
Capítulo III – O diretor de turma	38
1. Os papéis do diretor de turma	39
2. O diretor de turma como gestor curricular	43
3. O diretor de turma como líder instrucional	47
4. Liderança em torno do plano de turma	49
5. Liderança e gestão curricular no quadro do conselho de turma – o papel do diretor de turma	52
6. As bases de poder do diretor de turma	58
7. O perfil do diretor de turma	62
8. O diretor de turma: líder ou gestor?	64
Conclusão	67
Bibliografia	72
Anexo	75

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista normativo, a ação do diretor de turma abrange todas as componentes do ato educativo (instrução, socialização e estimulação dos alunos) baseando-se, para isso, no conhecimento da personalidade dos alunos, no seu relacionamento como o meio físico, pessoal e social, fazendo apelo ao seu desenvolvimento integral e à participação em todo este processo. Assim, o diretor de turma deverá considerar o aluno como um ser em transformação, em processo de desenvolvimento do seu ser, estando atento às capacidades, intervindo neste processo como orientador. Tendo em vista a ampla meta educativa, o diretor de turma deverá ainda desenvolver nos alunos o gosto pela participação efetiva no projeto educativo de escola, no plano de turma, no planeamento interno da escola; deve ser sua preocupação estimular a solidariedade e proporcionar oportunidades para que os alunos se envolvam em projetos.

Para além das funções que partilha com outros professores, o diretor de turma tem a seu cargo a função específica de coordenação de uma equipa de trabalho. No desempenho deste papel, que pressupõe o desenvolvimento integral do aluno, espera-se que o diretor de turma trabalhe em estreita colaboração com todos aqueles que estão implicados no processo educativo, contribuindo para a criação do ambiente mais adequado ao seu desenvolvimento. Fazem parte das suas atribuições comunicar com os pais, coordenar as atividades dos professores da turma, conhecer e interferir na organização escolar, transmitindo e recebendo informações indispensáveis a uma ação eficaz. É a figura eleita pelas escolas para promover a ligação entre alunos, pais/encarregados de educação, professores e escola; é-lhe ainda atribuído o papel de dinamizador da colaboração entre os diversos agentes educativos, com a convicção de que esta promove benefícios não só para os alunos, mas também para a escola, professores, famílias e sociedade, numa perspetiva de realização pessoal de todos e de cada

um. Contudo, os professores atribuem a este cargo de gestão intermédia da escola um carácter “administrativo e burocrático”, realçando rotinas que, sendo importantes, não contribuem, por si só, para a melhoria da interação e colaboração de pais e professores no processo de ensino e aprendizagem:

Da intervenção do diretor de turma resulta a possibilidade de execução de um trabalho participado por pais, alunos e professores sob a sua coordenação. Não é, contudo, qualquer tipo de exercício do cargo que operacionaliza todas as suas potencialidades para envolver as famílias e para implementar um tal trabalho de colaboração entre encarregados de educação, professores e alunos. O exercício rotineiro da direção de turma, respondendo a tarefas de carácter administrativo e burocrático, que é o mais corrente, não contribui para chamar os pais à escola nem para promover qualquer tipo de colaboração (Zenhas, 2006: 14).

Assim, é ainda acometido a este ator um papel de liderança no seio da escola. No entanto, diversos autores interrogam-se sobre as bases de poder suscetíveis de serem convocadas pelo diretor de turma para coordenar uma equipa de professores, desde logo porque não existe, aparentemente, um “diferencial hierárquico” entre coordenador e coordenados.

O meu percurso profissional está, desde o início, intimamente ligado à direção de turma, embora sob diferentes perspetivas, e a minha vivência como elemento de diferentes conselhos de turma permite-me constatar que, frequentemente, o conselho de turma restringe a sua ação à execução de tarefas “rotineiras” e de ordem, fundamentalmente, administrativa. Contudo, existem outros (menos frequentes) em que ocorre uma efetiva coordenação dos professores e do ensino, num clima de cooperação e participação de todos os elementos. Esta constatação suscitou-me as seguintes questões: que fatores influenciam os diferentes modos de funcionamento dos conselhos de turma, dado que não raras vezes estes são formados pelo mesmo conjunto de docentes? O papel do diretor de turma no conselho de turma será predominantemente de líder ou de gestor?

Face ao exposto e ao facto de considerar que esta figura está um pouco esquecida no nosso país, esta reflexão terá como enfoque o papel do diretor de turma como gestor pedagógico intermédio, conferindo particular centralidade ao seu papel de coordenador de uma equipa de professores.

No primeiro capítulo, descrevo o meu percurso profissional e identifico nele momentos chave. A primeira parte, de cariz mais pessoal, consiste numa descrição do meu percurso no início da carreira, onde faço alusão aos sentimentos que julgo serem comuns à maioria dos docentes que se encontram numa situação de instabilidade derivada da sua condição profissional, e às diferentes atitudes face à profissão condicionadas pela estabilidade profissional e pessoal. Na segunda parte deste capítulo coloco o enfoque no meu papel enquanto docente, dando a conhecer como a integração num projeto de âmbito nacional alterou a minha prática e contribuiu para que me tornasse uma profissional mais crítica e reflexiva. A terceira parte é dedicada à direção de turma, por este ter sido um cargo ao qual estou ligada desde o início do meu percurso profissional, embora sob diferentes perspetivas, condicionadas pelas diferentes vivências.

Como elemento de diversos conselhos de turma, fui observando que estes possuem diferentes modos de funcionamento. Por sua vez, o facto de alguns dos conselhos de turma que apresentavam diferentes formas de funcionamento serem constituídos por elementos comuns, levou-me a questionar de que forma a ação do diretor de turma pode influenciar o modo de funcionamento deste órgão. Desta forma, a minha reflexão tem como principal foco de atenção os diversos papéis desempenhados pelo diretor de turma no exercício do cargo.

Sendo o diretor de turma considerado um líder pedagógico intermédio, é incontornável uma abordagem às questões da(s) liderança(s), sendo este o tema do segundo capítulo. Este capítulo inicia com uma apresentação teórico concetual do conceito de liderança para, de

seguida, fazer a sua aplicação ao contexto educativo e, finalmente, assinalar como o tipo de liderança que mais se adequa ao contexto educativo é o de liderança distribuída ou dispersa.

No terceiro capítulo coloca-se o enfoque no cargo do diretor de turma e, particularmente, nos seus papéis no seio do conselho de turma. Depois de abordarmos os diferentes domínios de atuação deste ator, referindo as principais funções que lhe são atribuídas em cada um dos domínios, assinalámos que a intervenção do diretor de turma na gestão curricular enquadra-se no âmbito das suas competências, na medida em que ele é responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que diz respeito à turma em concreto. Assim, a reflexão centra-se no papel do diretor de turma como gestor curricular. Partindo de uma vivência concreta, esta reflexão permite concluir que o diretor de turma pode assumir um papel de liderança instrucional. Contudo, se assumirmos o plano de turma como um instrumento de desenvolvimento deste tipo de liderança, constatámos, a partir de dados concretos, se trata de situações excecionais.

Virando as “lentes” para o conselho de turma, problematiza-se a liderança e gestão curricular no quadro do conselho de turma, nunca esquecendo o nosso ator principal: o diretor de turma. Apesar de o diretor de turma ser considerado um líder pedagógico intermédio, parece que estamos ainda muito voltados para uma “visão burocrática” deste cargo que identifica este ator como um mero gestor de “burocracias escolares”. De facto, diversos autores interrogam-se acerca das bases de poder suscetíveis de serem convocadas pelo diretor de turma para coordenar uma equipa de professores dado que este é também um professor, ou seja, um *primum inter pares*.

As questões relacionadas com as bases de poder e o perfil do diretor de turma são, assim, alvo de reflexão neste capítulo, servindo de catapulta para tentar perceber se os diversos papéis assumidos pelo diretor de turma estão mais direcionados para o desenvolvimento de funções de gestão ou de liderança.

Ao longo da reflexão utilizo como principal fonte de informação a minha memória e os meus registos pessoais, mas também os documentos produzidos na escola (atas, planos de turma, regulamento interno), embora viesse a constatar que estes apenas inscrevem a agenda de trabalhos e/ou o que está inscrito em documentos orientadores.

A análise reflexiva incide em situações profissionais vivenciadas na escola onde leciono atualmente e a cujo quadro pertença. Esta é uma escola situada numa zona rural do concelho de Arcos de Valdevez e de pequenas dimensões, oferecendo a educação pré-escolar e o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico. O seu corpo docente é constituído por 41 docentes, dos quais 10 são diretores de turma. Em cada ano de escolaridade há apenas duas turmas, sendo uma das características da escola a existência de turmas relativamente pequenas, sendo que a média de alunos por turma é de 18.

I – PERCURSO PROFISSIONAL

Muitos são os autores que defendem que a narrativa sobre as nossas histórias de vida pessoal e profissional constitui um modo de adquirir uma maior consciência do nosso trabalho sendo, em última análise, uma prática de autoformação e transformação: “Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação” (Moita, 2007:115).

Nesta perspetiva, ao longo deste capítulo é dado a conhecer o meu percurso profissional, onde são identificados momentos chave que, de algum modo, me facultaram novas “lentes” que por sua vez induziram à minha (trans)formação como docente.

1. As diferentes fases de um percurso

Fazendo uma retrospectiva do meu percurso profissional, este é, em tudo, similar ao da grande maioria dos professores deste país, e considero que pode ser “dividido” em duas fases distintas.

A primeira fase, relativa aos primeiros oito anos de serviço, caracteriza-se essencialmente pela sensação de recomeço em cada novo ano letivo, acompanhada pelos sentimentos de angústia, insegurança e falta de pertença. Apesar de ter efetivado logo após o estágio profissional, esta efetivação ocorreu bastante longe de casa (no sul do país), pelo que, durante oito anos concorri sempre a destacamento por aproximação de residência. O destacamento sempre me foi concedido para um pouco mais perto (região centro), mas era acompanhado anualmente pelos mesmos sentimentos. Primeiro, a angústia de saber o resultado do concurso que, invariavelmente, só era conhecido no final de agosto; depois, a

angústia da separação da família; seguidamente, a procura de casa que tinha que ser feita num curtíssimo espaço de tempo; finalmente, a adaptação a uma nova organização escolar, novos colegas, novas turmas e novos alunos (por alguns meses). Apesar das contrariedades a nível pessoal, considero que esta fase foi bastante importante para o desenvolvimento profissional, pois proporcionou-me o contacto com diferentes realidades, tanto ao nível das relações interpessoais como ao nível organizacional. A relação pedagógica estabelecida com os alunos foi sempre boa e, em períodos de desmotivação perante a falta de estabilidade, era neles e no prazer de lecionar que encontrava a força necessária para seguir em frente. As relações com os colegas também foram sempre muito salutareis, baseadas no companheirismo e partilha. Não obstante, verificava-se sempre uma tendência natural para uma maior aproximação entre aqueles que se encontravam afastados de casa e da família. Os motivos desta propensão sempre me intrigaram e, no meu caso em concreto, parece-me que estariam relacionados com dois sentimentos de alguma forma contraditórios: o de pertença e o de não pertença. No primeiro caso, o sentimento de pertença a um grupo que tem algo em comum connosco; por outro lado, o sentimento de não pertença à organização que nos impulsiona a afastar das pessoas que “pertencem à casa” quando nos apercebemos da existência dos pequenos jogos políticos de que nos queremos manter distantes.

Huberman associa ao início da carreira docente uma fase de “exploração” que “consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis” (2007: 37). Considero que esta primeira fase da minha experiência profissional poderá ser integrada nesta dita “exploração” tendo em conta a (re)adaptação a diversos contextos educativos e climas organizacionais que interferem no nosso modo de agir enquanto docentes e, assim, à experimentação de diversos papéis. Sublinho ainda o facto de esta fase me ter permitido constatar como as escolas podem ser tão diferentes apesar de, do ponto de vista jurídico-legal, serem todas iguais.

A segunda fase pode ser denominada como o “regresso a casa”. Após oito anos a percorrer algumas escolas da região centro do país, no ano letivo 2005/2006 surge a entrada no quadro de uma escola pertencente à minha zona de residência, começando um novo ciclo profissional. Movida por um sentimento de segurança e de retorno às raízes começo a exercer numa escola que não conhecia mas em que existiam algumas caras conhecidas. A escola caracteriza-se por ser pequena em inúmeros aspetos: espaço físico, número de alunos, número de docentes, número de turmas e número de alunos por turma. Chamou-me particularmente a atenção os procedimentos adotados pelo Conselho Executivo em termos de normas e de organização que, embora muito contestados por alguns como sendo excessivos, na minha opinião permitiam o bom funcionamento da escola: intolerância face a atrasos; rotatividade anual dos postos de trabalho dos assistentes operacionais; discrepância de horários entre os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo relativamente aos dos 2.º e 3.º ciclos (exceto nos intervalos); divisão de espaços (salas de aula e escadas) para os alunos dos diferentes ciclos de ensino por questões de segurança, etc. De igual modo fiquei agradavelmente surpreendida com os procedimentos adotados na organização do novo ano letivo a que não estava habituada: na primeira reunião geral de professores além das habituais apresentações, foi entregue a cada docente cópia dos documentos norteadores da escola e feita uma visita guiada às instalações; realização de reuniões entre o diretor de turma do ano letivo anterior e o novo conselho de turma, nos anos de mudança de ciclo dos alunos. Apesar de estes procedimentos poderem ser caracterizados como meros aspetos formais e burocráticos, ajudaram-me no processo de integração, visto que iniciei o ano letivo consciente da forma de funcionamento da escola e dos seus objetivos enquanto organização. Inevitavelmente, senti-me como “pertencente à casa” com a missão de ajudar na prossecução dos seus objetivos. O Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola foram documentos que contribuíram ainda mais para a minha identificação com a escola dado que neles via vertida a minha ideologia: colocar

o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Contrariando algumas vozes que se mostravam contra a adoção de determinados procedimentos de aplicação desta ideologia (concretamente a utilização de um documento de auto avaliação do aluno, em que após o diagnóstico das suas dificuldades, eram definidas estratégias para a sua superação, considerado por muitos como um instrumento burocrático sem qualquer utilidade prática) tornei-me uma acérrima defensora sobretudo do Projeto Curricular e, talvez por essa razão, no ano letivo seguinte fui integrada na equipa de autoavaliação deste documento. Nesse mesmo ano letivo fui ainda eleita coordenadora de departamento e coordenadora do secretariado de exames. Estes cargos foram aceites com alguma relutância devido ao receio de não estar à altura e falhar; no entanto, senti que foram um reconhecimento do meu trabalho e encarei-os como um novo desafio o que se tornou muito gratificante. Por vezes só temos a noção do que somos capazes quando somos colocados à prova... Coordenar um grupo de professores que, na maioria dos casos já tinham experiência no cargo e pertenciam ao quadro da escola há mais tempo, faz-nos pôr em causa a nossa competência. Apesar do sentimento do reconhecimento do meu trabalho e da experiência adquirida no exercício dos cargos que indubitavelmente aumentaram a minha auto estima enquanto profissional, a maior gratificação desta segunda fase adveio da minha principal função: docente de matemática. Após diversos anos de dedicação aos alunos mas sempre com a perceção de realização de um trabalho fragmentado (cada ano novas turmas), chega finalmente a possibilidade de delinear um trabalho com objetivos a médio prazo, de forma estruturada, sistemática e contínua através do acompanhamento das mesmas turmas ao longo do ciclo de ensino. A preocupação do cumprimento do programa de determinado ano letivo dá agora lugar à preocupação pela devida preparação dos alunos para os desafios do ciclo de ensino posterior. O acompanhamento de uma turma ao longo de um ciclo de ensino induz o professor a estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, beneficiando o processo de ensino e

aprendizagem. Conhecendo melhor as características da turma e em particular dos alunos, o docente dispõe de tempo para experimentar diferentes estratégias e metodologias de ensino e adequá-las às suas necessidades gerais e particulares.

2. A alavanca impulsionadora da alteração de práticas

Como referi anteriormente, o ano letivo 2005/2006 foi um ano de viragem no meu percurso profissional. Movida por um sentimento de pertença e envolvida na prossecução dos objetivos definidos pela escola, a minha atitude enquanto docente altera-se. Existe uma maior proximidade e envolvimento com os alunos, considerando que o seu sucesso educativo ao longo de um ciclo de ensino é o reflexo do meu trabalho. Inevitavelmente, a entrega à docência é muito maior e as práticas educativas alteram-se. A utilização da avaliação formativa intensifica-se e os seus resultados passam a ser objeto de reflexão que possibilita o diagnóstico de problemas e a (re)definição de estratégias. Paulatinamente, começam a desenvolver-se práticas de trabalho colaborativo entre os docentes de matemática do 3.º ciclo. Inicialmente discutem-se os resultados dos alunos, definem-se estratégias para a sua melhoria e inicia-se uma partilha de materiais entre os docentes do mesmo ano de escolaridade. Aos poucos estas práticas vão-se generalizando: os materiais começam a ser elaborados em conjunto, definem-se e discutem-se estratégias de ensino dos conteúdos programáticos, fomentam-se práticas de gestão do currículo entre todos os docentes do mesmo ciclo de ensino.

Em Junho de 2006, o Governo lança um pacote de medidas políticas com vista à melhoria da escola pública. Depois do Ministério da Educação ter lançado o repto às escolas para que refletissem acerca das causas subjacentes ao insucesso verificado na disciplina de matemática e em especial no exame do 9º ano, realizado no ano letivo anterior, as conclusões e diagnóstico da situação efetuados pelos professores e os pareceres de entidades competentes

serviram de ponto de partida para que o mesmo Governo traçasse um *Plano de Ação da Matemática*, como resposta ao combate dos fracos resultados que se verificaram a nível nacional. Da sua parte, assumia a responsabilidade pela criação de condições inovadoras para que as escolas pudessem desempenhar um papel preponderante neste desafio, no âmbito do exercício da sua autonomia. Do *Plano de Ação da Matemática* fizeram parte 15 medidas, nomeadamente: um novo Programa de Matemática para o Ensino Básico; a promoção de formação contínua em matemática para os professores de todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário; a criação de um banco de recursos educativos para a disciplina; a avaliação de manuais escolares de matemática para o Ensino Básico e o desenvolvimento sustentado de projetos de escola que visassem uma melhoria das aprendizagens em matemática. Esta última medida foi designada de *Plano da Matemática* e é nesta que pretendo centrar a atenção.

O *Plano da Matemática* resultou de um desafio lançado às escolas, para que, com base nas suas reflexões sobre as causas que contribuíram para o insucesso escolar e baixos resultados no exame do 9º ano, desenvolvessem um projeto sustentado que visasse a melhoria das aprendizagens a matemática e a consequente melhoria de resultados na disciplina, na sua escola. Lançado o repto, aceitámos o desafio e integrámos no projeto todos os alunos dos 2.º e 3.º ciclos. A adesão ao projeto implica a alteração de algumas práticas, nomeadamente ao nível organizacional. É solicitado à direção da escola a integração de 90 minutos semanais nos horários dos docentes destinados à dinamização do projeto; 45 minutos da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado passam a ser dedicados à disciplina de matemática; nas atividades extra curriculares dos alunos começa a ser dinamizado o Clube de Matemática, onde eram desenvolvidas atividades lúdicas relacionadas com a disciplina. Aos poucos, o ensino da disciplina adquire uma nova dinâmica. A aquisição de novo material impulsiona a utilização das novas tecnologias e a adoção de novas práticas de ensino; os alunos são envolvidos e participam em projetos e concursos a nível nacional; desenvolvem-se atividades

dirigidas a toda a comunidade educativa. Mas, acima de tudo, saliento a realização das reuniões semanais entre todos os docentes, consideradas por todos como a grande mais valia deste projeto. Munidos de tempo, inicia-se neste espaço semanal o desenvolvimento de trabalho colaborativo. As práticas anteriormente utilizadas alargam-se agora aos dois ciclos de ensino, permitindo uma intervenção mais precoce nos domínios considerados deficitários, a adoção de estratégias comuns e uma gestão mais eficiente do currículo. O ensino da disciplina, nos dois ciclos, deixou de ser percecionado de forma fragmentada tendo-nos imbuído do sentimento de que, agora, rumávamos todos no mesmo sentido.

A médio prazo começam a verificar-se os resultados da implementação do projeto. Ao nível da escola constata-se uma melhoria das aprendizagens dos alunos que se refletem na sua avaliação e a nível nacional assiste-se a uma melhoria dos resultados dos Exames Nacionais do 9.º ano de escolaridade. No ano letivo 2009/2010 o Ministério da Educação inicia uma segunda fase da implementação deste projeto (alterando a sua designação para *Plano da Matemática II*), alargando-o aos alunos do 1.º ciclo. Motivados pelos resultados obtidos na primeira fase e auscultada a opinião dos colegas do 1.º ciclo, decidimos, mais uma vez, seguir em frente. A experiência foi, desta vez, ainda mais gratificante. Agora, todos os ciclos de ensino caminhavam no mesmo sentido; agora, alguns problemas diagnosticados podiam ser “atacados pela raiz” conseguindo até, em alguns casos, evitar a sua génese.

O processo de implementação do projeto na escola era acompanhado por um *professor acompanhante* que, mensalmente, organizava encontros entre as duas escolas do nosso concelho e o agrupamento de escolas do concelho vizinho, onde estavam presentes todos os docentes de matemática envolvidos no projeto. Estes tinham como principais objetivos fazer o balanço e avaliação da implementação do projeto e fomentar a partilha de boas práticas. Esta ação proporcionava-nos a oportunidade de conhecer o trabalho realizado nas escolas vizinhas, expor e refletir sobre problemas que, não raras vezes, eram comuns e partilhar experiências.

A participação neste projeto foi a alavanca impulsionadora para a alteração da minha prática docente, através da promoção de atitudes e hábitos de reflexão e mudança. Além de ter alterado métodos de ensino, aumentei os conhecimentos acerca do currículo da disciplina possuindo agora uma visão transversal do mesmo e, sobretudo, transformou-me numa docente mais crítica e reflexiva. O trabalho em equipa proporciona-nos a abertura do espaço de sala de aula ao exterior, a partilha dos problemas e inquietações e uma sensação de bem estar por termos ajuda na procura de soluções. Como afirma Day (2001), em ambientes propícios à colaboração, todos aprendem uns com os outros como se de uma comunidade aprendente se tratasse. Há partilha não só de dicas e materiais, mas também há a reflexão conjunta sobre os problemas, as práticas, há otimismo em relação à aprendizagem dos alunos. Aos professores são criadas condições para exporem o seu trabalho e fazem-no, com espírito aberto à crítica construtiva, à opinião dos pares e à melhoria constante.

No final do ano letivo 2011/2012, a par de um conjunto de reformas no ensino, o Ministério da Educação decide terminar com a implementação do *Plano de Ação da Matemática*. Perde-se, desta forma, a possibilidade de ter um espaço semanal dedicado ao desenvolvimento de trabalho colaborativo com a presença de todos os docentes; perde-se a possibilidade de dinamização do Clube da Matemática que se repercute na quantidade de concursos e projetos dinamizados com os alunos; perde-se o contacto frequente com o trabalho desenvolvido nas escolas vizinhas. Não obstante, volvidos seis anos de desenvolvimento de trabalho colaborativo, com resultados positivos visíveis quer para os alunos quer para os professores, esta prática ficou tão enraizada nos nossos hábitos, que parece que já não sabemos trabalhar de outra forma. Enfrentando a contrariedade de incompatibilidade de horários, aproveitando todo o tempo (intervalos, horário pós laboral) e recursos (troca de mails) disponíveis, continuo a desenvolver com os colegas um trabalho colaborativo (embora de forma menos intensa) em benefício dos alunos e em meu próprio

benefício enquanto profissional em constante aprendizagem. Na verdade, “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998: 277).

3. Um percurso ligado à direção de turma

As experiências vividas permitiram o meu crescimento enquanto profissional, assim como a oportunidade de olhar e percecionar a organização escolar sobre diferentes prismas. Em particular, destaco um cargo ao qual sempre estive ligada ao longo do percurso profissional: o da direção de turma. Que papéis são atribuídos ao diretor de turma? Quais as características de um bom diretor de turma? Quais são as suas bases de poder? Estas são perguntas para as quais eventualmente não existirá uma resposta objetiva, mas que me levaram a refletir e para as quais fui encontrando diferentes respostas condicionadas pelas diferentes vivências.

O primeiro contacto com este cargo ocorreu no estágio pedagógico, embora de forma muito superficial. Como secretária de um conselho de turma, e no âmbito do estágio pedagógico, competia-me apoiar o diretor de turma no exercício do cargo. Desta forma, fui incumbida do serviço de controlo e marcação de faltas dos alunos e da organização do dossier da direção de turma. Por incompatibilidade de horários, nunca tive oportunidade de fazer um acompanhamento próximo do trabalho desenvolvido pelo colega diretor de turma, tendo a minha visão do cargo ficado restringida à parte burocrática. As reuniões de conselho de turma serviam, essencialmente, para tratar da avaliação dos alunos. Neste sentido, um bom diretor de turma seria alguém, acima de tudo, organizado e metódico.

O ano letivo seguinte foi marcante pelo choque. No primeiro ano de exercício efetivo de funções, numa escola nova, caracterizada por possuir um quadro docente estável, com bastantes anos de serviço, com alguma dificuldade em aceitar os mais novos e menos experientes, é-me atribuída uma direção de turma do 9.º ano de escolaridade. Completamente alheia às funções inerentes ao desempenho do cargo, o pânico instalou-se perante o trabalho burocrático que era exigido. Segundo as informações transmitidas, era necessário preparar o livro de ponto, preparar os mapas de faltas dos alunos, fazer uma caracterização da turma, preparar o dossier de direção de turma, consultar os processos dos alunos, etc. Por onde começar? Como lidar com tantos papéis? E se alguma coisa falha? Foi fundamental a ajuda de uma colega na realização, aos poucos, de todas as tarefas. A novidade e surpresa advieram da análise dos processos dos alunos e da elaboração da caracterização da turma, onde fui confrontada com a situação socioeconómica, social e familiar dos alunos e, consequentemente, com alguns dos seus problemas que me despertaram a atenção e fizeram emergir a importância do papel “humano” do diretor de turma. O posterior contacto direto com os alunos conduziu-me à constatação de que estes prezam, acima de tudo, a sensibilidade para os seus problemas por parte do diretor de turma, assim como a capacidade de ouvir. Estes veem no diretor de turma alguém com quem podem contar para a resolução dos seus problemas escolares e até pessoais. Lembro-me particularmente da situação de uma aluna que apresentava alguns problemas de saúde que já se arrastavam há algum tempo, mas que não eram resolvidos porque vivia num local isolado, mal servido de transportes públicos, que lhe impossibilitava o devido acompanhamento médico. Com o acordo da família e fora do horário letivo, acompanhei a aluna em todo o processo médico até a sua saúde regressar à normalidade. Os problemas mais relevantes dos alunos e que, na minha opinião, poderiam interferir com o sucesso educativo foram dados a conhecer aos elementos do conselho de turma, que consideraram que a discussão dessas questões era inútil porque “o que interessa

são as notas; vamos definir estratégias para despachar isto”. Deparamo-nos assim perante duas visões distintas do papel do diretor de turma. Por um lado, a visão dos alunos que apreciam o seu lado humano e características pessoais (bom ouvinte, amigo, confidente). Por outro lado, a visão dos colegas professores que apreciam alguém que tenha os papéis organizados e as reuniões devidamente preparadas para que sejam céleres. Segundo Sanches, “o diretor de turma deverá esmerar-se na sua função de coordenar as reuniões de avaliação, de modo a que estas superem a estrita classificação numérica escolar e que se preste atenção, em conjunto, a todos os fatores educativos que possam ter condicionado o rendimento escolar dos alunos” (1997: 64). No entanto, na prática, constata-se que nem sempre os colegas lhe atribuem o poder necessário ao desempenho dessa função.

O segundo ano de exercício do cargo decorreu de forma mais tranquila, dado que os procedimentos já eram familiares. Como novidade destaca-se a perceção dos pais/encarregados de educação acerca do papel do diretor de turma. No âmbito do desempenho do cargo, sempre contactei com os pais e encarregados de educação, sobretudo servindo como elo de ligação entre a escola e a família. Contudo, pela primeira vez, confrontei-me com a sua visão de que o diretor de turma “é quem manda” no conselho de turma e, por isso, pode influenciar a atribuição das notas das outras disciplinas. Apesar de ter sido explicado que o diretor de turma não possui esse poder, esta ideia está tão enraizada que as pessoas entendem que este é apenas um argumento para justificar a não interferência. Foram várias as situações em que, neste sentido, fui alvo de pressão por parte dos pais/encarregados de educação mas estas permitiram-me perceber como estes atribuem maior poder aos diretores de turma do que os próprios colegas.

No ano letivo 2002/2003, o cargo é desempenhado numa escola que considero que possuía uma enorme desarticulação sobretudo na transmissão vertical da informação e uma organização débil, que se reflete na relação estabelecida sobretudo com o Conselho

Executivo, por considerar que a falta de informação e de organização eram entraves ao meu desempenho profissional. Nesta altura surge a oportunidade de frequentar um curso de especialização em Administração Educacional, que alterou a minha visão da escola e, consequentemente, a minha ação. A escola passou a ser entendida como uma organização e como um *locus* de produção e reprodução de políticas educativas; pela primeira vez estudei a sua categoria jurídico-formal que me transmitiu uma sensação de segurança na defesa dos meus pontos de vista; o diretor de turma é encarado, pela primeira vez, como um (possível) gestor intermédio.

Segundo Castro, “uma análise rigorosa dos conselhos de turma permitiria identificar o que se passa numa determinada escola: o seu clima, a sua dinâmica, a sua cultura organizacional” (1998b: 1). Exemplo desta afirmação foi a minha experiência como elemento de um conselho de turma no último ano da minha “fase de exploração”, numa escola caracterizada pela preocupação com os resultados finais dos alunos (e não propriamente com o seu sucesso educativo), veiculado através do discurso do presidente do conselho executivo, desde o primeiro dia, em que era salientada a taxa de sucesso da escola como sua “imagem” para o exterior, não obstante o facto de os alunos serem oriundos de locais inóspitos e longínquos, pelo que não reuniam as devidas condições para estudar ou fazer trabalhos de casa. O ano letivo decorreu de forma normal, tendo-se realizado as reuniões de conselho de turma conforme estabelecido nos normativos legais, servindo estas essencialmente para proceder à classificação dos alunos. Chegado o final do ano letivo, na reunião do conselho de turma em questão, fui surpreendida com a presença (pela primeira vez) da psicóloga da escola, que justificou a sua presença com a necessidade de tratar de assuntos relacionados com a situação particular de uma aluna. Perante a possibilidade de retenção da aluna em questão, a psicóloga manifestou-se contra afirmando que esta aluna precisava de completar a escolaridade obrigatória o mais rapidamente possível, de modo a obter autonomia para poder

sair de casa. Apenas nesta altura os docentes pertencentes ao conselho de turma tiveram conhecimento dos abusos e maus tratos de que a discente era alvo no seio familiar. A discussão originada em torno desta questão levou a que tivéssemos conhecimento de outras situações que, até à data, tinham sido ocultadas a todos os docentes. Tive então a perceção de como, em defesa da boa “imagem” da escola, os serviços de psicologia com a colaboração do conselho executivo utilizavam as “infidelidades normativas” (Lima, 1992). De que forma o conselho de turma pode fazer um trabalho coerente com vista ao desenvolvimento integral do aluno e ao seu sucesso educativo quando lhe é sonegada informação?

A entrada na fase do “regresso a casa” é acompanhada por uma alteração de postura quer como diretora de turma quer como elemento do conselho de turma. No primeiro caso, a possibilidade de acompanhamento de uma turma ao longo de um ciclo de ensino, origina uma relação mais próxima com os alunos e os respetivos pais/encarregados de educação que teve como consequência um maior envolvimento de todos no processo de ensino e aprendizagem. Aos poucos, os encarregados de educação vão-se tornando atores mais ativos, nomeadamente nas reuniões do conselho de turma, tendo-se conseguido a sua participação ativa e a sua colaboração na procura de soluções para os problemas assim como na construção do projeto curricular de turma. Como elemento dos diversos conselhos de turma, imbuída da motivação decorrente da sensação de pertença, sinto quase como uma obrigação a minha colaboração na execução das diversas funções deste órgão. Simultaneamente, começo a prestar atenção aos diferentes modos de funcionamento dos conselhos de turma. Em alguns, verifica-se uma participação ativa da maioria dos seus elementos; as diversas situações são discutidas e debatidas, procuram-se soluções em conjunto, enfatiza-se a componente formativa da avaliação. O conselho de turma funciona como um grupo coeso, com partilha de poderes e responsabilidades, podendo o papel do diretor de turma ser comparado ao de um mediador. Por sua vez, noutros verifica-se uma atitude de *laissez faire* por parte da maioria dos

intervenientes, sendo a procura de soluções restringida a duas ou três pessoas. A responsabilidade da tomada de decisões é atribuída ao diretor de turma que, numa primeira fase, apela à participação e colaboração dos colegas mas que, com o passar do tempo, acaba por mudar de estratégia, optando por tomar a iniciativa da procura de soluções e da apresentação de várias hipóteses para escolha da melhor. Perante a constatação dos diferentes modos de funcionamento dos conselhos de turma, surgem as questões: que fatores induzem aos diferentes modos de funcionamento dos conselhos de turma? O perfil do diretor de turma influenciará o modo de funcionamento do conselho de turma?

Nos cinco últimos anos letivos, o desempenho dos cargos de coordenadora dos diretores de turma e de adjunta da direção, proporcionam-me a oportunidade de trabalhar em estreita colaboração com todos os diretores de turma tendo, assim, acesso a uma visão do desempenho do cargo do lado de fora sendo esta, em alguns casos, complementada com a visão do interior, como elemento dos conselhos de turma. Estas vivências permitiram-me o contacto direto com dúvidas, incertezas, dificuldades e problemas sentidos pelos diretores de turma no exercício do cargo e, particularmente, na coordenação dos docentes, assim como com as diferentes posturas dos diretores de turma face aos restantes elementos dos conselhos de turma. Desde os que entendem que o conselho de turma deverá funcionar como um órgão colegial e, mesmo perante forças contraditórias, conseguem o seu intento através da perseverança; aos que, apesar de possuírem a mesma ideologia, perante as dificuldades desistem; até àqueles que se queixam pelo facto de os elementos do conselho de turma quererem levantar a discussão de determinados assuntos, impedindo que a reunião se realize de forma célere.

Entendendo a liderança como “o processo de influenciar as atividades de indivíduos ou grupos para a consecução de um objetivo numa dada situação” (Hersey e Blanchard, 1986: 105), confronto-me com as seguintes questões: que tipo de liderança será mais adequado ao

diretor de turma na sua função de coordenação dos docentes? Poderá o exercício das funções de direção de turma ser considerado liderança?

Não pretendendo obter respostas para as questões levantadas, parece-me que estas são pertinentes como objeto de reflexão. A problemática da coordenação e da articulação dos professores e do ensino ao nível do conselho de turma não é um assunto novo. Há décadas que estão identificados os problemas fundamentais dos conselhos de turma em relação à coordenação dos professores e do ensino, apelando-se para a colegialidade da decisão e para a globalização dos saberes. Esta preocupação continua hoje a ser objeto de discussão dentro e fora das escolas, sem que ao nível das práticas os progressos sejam muito visíveis. Contudo, como já referi anteriormente, integro diferentes conselhos de turma e vivencio diferentes formas de funcionamento. Se em alguns casos o diretor de turma assume um papel predominantemente de gestor, outros existem (embora menos frequentes) que assumem um verdadeiro papel de liderança.

O tema da liderança será precisamente o enfoque do próximo capítulo, onde pretendo partir de uma visão mais alargada do conceito, explorando as suas diversas conceções para depois restringir a atenção ao contexto educativo.

II - A LIDERANÇA NA ESCOLA

A liderança é um tema inesgotável, sendo alvo de pesquisas e reflexões há várias décadas. Inicialmente aplicado ao mundo empresarial com o intuito de estabelecer relações entre o melhor estilo de liderança e o alcance dos resultados esperados, este tema começou aos poucos a entrar no campo educativo, onde atualmente tem sido alvo de particular atenção, dado o enfoque que lhe tem sido atribuído, nomeadamente nos normativos relativos ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Sendo o nosso objetivo colocar o enfoque nas lideranças educativas, em primeiro lugar parece-me pertinente fazer uma alusão ao conceito de liderança de modo a perceber de que forma este foi influenciado ao longo dos anos pelas diferentes teorias organizacionais.

1. Concepções de liderança

Ao tentar definir lideranças deparamo-nos com uma grande variedade de concepções, influenciadas por diferentes visões do conceito que, por sua vez, também foram influenciadas ao longo dos anos pelo desenvolvimento das diferentes teorias organizacionais.

A evolução histórica da liderança é compreendida de quatro etapas correspondentes a um determinado período. Segundo Bergamini (1994) a teoria dos traços, que marca o início dos estudos sobre liderança, originou-se de pesquisas disponíveis a respeito de liderança dentro do período compreendido entre 1904 e 1948. Nesta abordagem enfatizam-se as qualidades pessoais e as características do líder. Nesta altura, a liderança era entendida como “o ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos” (Costa, 2000: 16), enfatizando-se as qualidades pessoais do líder. Esta é uma visão racional da liderança que se

baseia na crença de que a liderança é uma característica de nascença. Desta forma, os líderes “já nascem como tal, não havendo probabilidade de ‘fazê-los’ posteriormente por meio do uso de técnicas de desenvolvimento pessoal” (Bergamini, 1994: 28). O “poder era investido num número muito limitado de pessoas, cuja herança e destino tinham tornado líderes” (Bennis e Nanus, 1998: 5).

As teorias dos traços, influenciadas pelas teorias clássicas da administração, caracterizadas pela preocupação com o aumento da eficácia das organizações, com a impessoalidade das relações, desenvolvidas num contexto de defesa da racionalidade do “homem certo para o lugar certo”, defendendo que a capacidade de liderança é exclusivamente inata, descuram outras variáveis como as características dos “subordinados” e o contexto em que se exerce a liderança, começando a ser consideradas muito simplistas e a ser postas em causa.

Na década de 50 e até ao final dos anos 60, vigora então a abordagem do estilo, caracterizada pela dinâmica do comportamento do líder. Dá-se menos atenção à dimensão formal e estrutural das organizações, substituindo o estudo das tarefas e das normas, dos cargos e das funções e do homem individualmente considerado, pela investigação sobre o homem social. A satisfação e o equilíbrio psicológico são considerados os pré-requisitos da eficácia, sendo a ênfase colocada na produtividade mas também no bem-estar do trabalhador. Nesta altura a concentração dos pesquisadores foi conduzida no sentido de analisar o comportamento e ação adequada do líder. “Os pesquisadores passam a dirigir a sua atenção para aquilo que o líder faz, mostrando-se particularmente interessados na identificação de que tipos de comportamentos adotados por ele sejam responsáveis pelo aumento da eficácia em dirigir seus seguidores” (Bergamini, 1994: 36). Esta perspetiva de entender a liderança manifesta-se “como a procura de um receituário comportamental, de uma cartilha de procedimentos que pretendem transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis

organizacionais prontos-a-usar” (Costa, 2000: 20), dado que o objetivo de identificação das melhores formas de atuação do líder é estas serem objeto de aprendizagem.

Salienta-se o facto de tanto a teoria dos traços como a teoria dos estilos de liderança dirigirem o enfoque exclusivamente para o líder, oferecendo “somente uma lista fragmentada de traços, interesses e comportamentos que deveriam, por si mesmos, ser considerados elementos decisivamente contributivos à eficácia da liderança” (Bergamini, 1994: 65). Estas teorias não contemplavam as características dos seguidores, nem mesmo da situação. Assim, entre a década de 60 e o início da década de 80, ocorre ao nível das teorias organizacionais e administrativas, uma inversão dos pressupostos dominantes e inerentes aos modelos clássicos, que se traduz numa nova fundamentação concetual, valorizando novos espaços de investigação. Sem esquecer a importância da estrutura organizacional dos clássicos e do indivíduo nas teorias de índole humanista, a ênfase é agora colocada nas inter-relações que podem ser estabelecidas entre as duas e o ambiente da organização. Esta é a ideia suporta das teorias sistémicas que têm como princípio básico a não existência de um único estilo de liderança válido para todas as situações, defendendo que cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferenciado, atendendo-se também às características comportamentais dos liderados. Neste sentido, são desenvolvidos vários modelos que fornecem indicações sobre os estilos de liderança mais adequados face à exigência das situações.

O modelo contingencial enfatiza a relação entre os comportamentos dos responsáveis e o ambiente de funcionamento do grupo de trabalho. Desenvolvida por Fiedler nos anos 60, esta teoria defende que o êxito dos indivíduos em posição de decisão depende da coerência entre o seu estilo de liderança e os constrangimentos criados pelo contexto. Em termos práticos, defende-se que, em ambientes difíceis para o funcionamento do grupo, torna-se necessário alguém que seja diretivo e que forneça instruções claras sobre aquilo que deve ser feito. Em situações em que as tarefas estão bem definidas, o poder do líder é aceite por todos e

existe um bom relacionamento entre as pessoas, o líder poderá dedicar uma maior atenção ao bem-estar dos outros. Esta abordagem permite-nos perceber que não é possível conceber o líder

dentro de uma situação isolada, como se estivesse dentro de um espaço vazio. Não se está mais reservando somente a ele o supremo poder de dirigir as pessoas e pondo unicamente sobre seus ombros a responsabilidade de se conseguir a eficácia dentro das organizações (Bergamini, 1994: 70).

Nos anos 70 Vroom e Yetton desenvolvem o modelo de tomada de decisão que pretende estabelecer uma relação entre os estilos de liderança e a participação dos subordinados nas estratégias de ação. Neste sentido, são descritas cinco possibilidades de atuação que variam de acordo com o grau de abertura às ideias e sugestões dos subordinados. As duas primeiras são designadas por decisões autocráticas, de nível um e dois, diferenciando-se pelo facto de, no primeiro caso, o líder escolher as opções sem auscultar os outros, enquanto que no segundo caso existe a preocupação em obter opiniões apesar de a decisão ser tomada de forma individual. Na terceira situação, designada por consultivo, o líder partilha as dificuldades com os elementos do grupo, recolhendo eventuais sugestões sobre o problema; não obstante, este assume sozinho a melhor estratégia, sendo que esta pode ou não refletir as sugestões apresentadas. A quarta situação é caracterizada por um processo de auscultação mais intencional, que implica a reunião dos membros do grupo, a apresentação do problema a resolver e a criação de sinergias entre os diversos pontos de vista. Contudo, novamente será o líder a escolher a melhor opção que poderá ou não ir de encontro ao que foi abordado em grupo. Por fim, a decisão em grupo, implica uma maior utilização das potencialidades inerentes às resoluções partilhadas, dado que o líder reúne com os elementos do grupo, coloca o problema e procura dirigir a discussão de modo a que todos exponham os seus pontos de vista, evitando impor a sua visão. A orientação a seguir resulta, neste caso, de um processo consensual, entrando-se na verdadeira dimensão participativa de decisão.

Por seu lado, Hersey e Blanchard, entendendo a liderança como “o processo de influenciar as atividades de indivíduos ou grupos para a consecução de um objetivo numa dada situação” (1986: 105), desenvolveram uma teoria situacional de liderança baseada no pressuposto de que o estilo de liderança mais eficaz varia de acordo com a maturidade dos subordinados e com as características da situação. Este modelo enfatiza a importância dos líderes ajustarem as suas estratégias de ação de modo a tirarem o máximo rendimento das capacidades dos outros. Do ponto de vista prático, aquilo que se propõe é a importância de quem ocupa cargos de decisão começar por avaliar previamente o tipo de pessoas com quem vão colaborar e, de acordo com o grau de maturidade e experiência evidenciados, adequar estratégias e comportamentos.

De acordo com os estádios de maturidade dos subordinados, os autores definem quatro estilos de liderança, a que correspondem os verbos determinar, persuadir, compartilhar e delegar. O estilo denominado “determinar” caracteriza-se por ser o líder a definir os papéis e informar os subordinados sobre as tarefas, quando e como executá-las, existindo uma ênfase no comportamento diretivo. No estilo “persuadir”, o líder adota um comportamento diretivo e de apoio aos subordinados para que as tarefas possam ser executadas conforme ele as definiu e estruturou. O estilo “compartilhar” caracteriza-se pelo facto de o processo de decisão ser partilhado, sendo o principal papel do líder o de facilitador e comunicador. Por fim, no estilo de liderança “delegar”, o líder dá uma direção e apoio escassos aos subordinados; este estilo é aplicável quando os subordinados são realmente capazes de desenvolverem o trabalho e têm elevados níveis de motivação. Resumindo, sempre que os liderados atingem elevados graus de maturidade, o líder diminui o controlo sobre as atividades, diminuindo também o comportamento de relacionamento.

O grande contributo das teorias sistémicas advém do facto de estas “reconhecerem a existência de uma interação entre os líderes e os contextos/meios em que estes se

movimentam” (Rocha, 2000: 110). No entanto começam a ser criticadas por substituírem o “the one best way” absoluto das teorias clássicas pelo “tudo depende de”. Outra crítica prende-se com o facto de alguns tipos de análise contingencial prestarem

pouca atenção ao diagnóstico das características dos subordinados, como se tudo dependesse somente da situação e não também da forma como os próprios atores organizacionais, numa interação grupal, percebem e interpretam as relações de poder (muitas vezes assimétricas) que se efetuam entre eles (Rocha, 2000: 111).

Os anos 80 são marcados pela pressão da competitividade económica das organizações, obrigando à adoção de novas políticas e formas de organização. A atenção volta-se para a procura de líderes que consigam concretizar um comportamento do compromisso e motivação dos subordinados. Contrariamente às pesquisas anteriores, que colocavam o enfoque na adaptação do líder de acordo com o perfil dos subordinados, agora a ênfase é colocada no próprio líder e na sua atuação como um gestor de significados, sem atender muito aos processos de influência. Neste contexto surgem uma série de novas teorias que Bryman (1992) denominou de “nova liderança” que abordam três conceitos fundamentais: liderança visionária ou estratégica; liderança carismática e liderança transformacional.

Defensor da teoria da liderança carismática, House define carisma como a influência exercida ao nível das orientações normativas dos subordinados, de envolvimento emocional com o líder e do desempenho dos subordinados devido ao verdadeiro comportamento do líder. Para este, o líder carismático tem uma elevada necessidade de poder, elevada autoconfiança e uma forte convicção nas suas próprias crenças e ideias.

Uma das maiores críticas a esta teoria reside no facto de dirigir a atenção essencialmente ao topo das hierarquias das organizações, não dando muita importância à gestão intermédia.

Decorrente da preocupação em observar líderes que obtêm transformações e mudanças fundamentais na forma como os outros se dedicam ao trabalho, motivando-os a fazer mais do que aquilo que esperavam inicialmente, são desenvolvidas por Downton e Burns, as teorias da liderança transacional e da liderança transformacional. Segundo Bergamini, “essa diferenciação não deve ser considerada como uma simples subtilidade semântica, mas como uma importante separação entre duas filosofias frontalmente discordantes em termos da teoria e da prática administrativa” (Bergamini, 1994a: 109). O líder transacional serve-se da legitimidade e autoridade que lhe é reconhecida em termos formais para exercer poder, utilizando como prática comum a ênfase das regras e das normas estabelecidas superiormente e a chamada de atenção para o cumprimento das tarefas previamente definidas. Este tipo de liderança baseia-se numa série de transações para atingir determinados objetivos, dado que os seguidores recebem recompensas pelo desempenho. Segundo Bass, a liderança transacional envolve um compromisso de “seguir as regras” a estes líderes frequentemente mantêm estabilidade ao invés de promoverem mudança. Por sua vez, na liderança transformacional os processos de motivação são fundamentados num apelo a valores morais e ideais superiores que vão além dos interesses de cada um. Esta implica uma interação entre líderes e liderados de tal modo que gera mudanças, aumenta a motivação e obtém compromissos com os objetivos e estratégias da organização. Os líderes transformam os seguidores, tornando-os mais conscientes da importância e do valor dos resultados da tarefa, ativando as suas necessidades e elevando-se, uns aos outros, a níveis mais elevados de motivação.

As diferenças entre as práticas da liderança transacional e da liderança transformacional são sentidas no tipo de relações que se estabelecem dentro do grupo, dado que enquanto na primeira são propostas tarefas e consequências que são respeitadas do ponto de vista dos outros, na segunda consegue-se ir além da mera satisfação das necessidades

individuais, construindo-se um sentimento de identidade comum que é baseado num propósito ou ideal coletivo. Na liderança transacional, a ligação entre líder e liderados está mais sujeita às flutuações dos interesses individuais dos membros do grupo, podendo traduzir-se por níveis mais baixos ou mais elevados do esforço em função da antecipação das recompensas. Na liderança transformacional já é possível observar sentimentos de compromisso e ajuda mútua que são mais resistentes às pressões e problemas existentes na organização. Nesta, propõe-se que “a influência ocorra em dupla direção para que se estabeleça o clima de respeito ao outro enquanto pessoa integral. É da convivência com o seguidor que o líder retira a maior fonte de informação de que necessita para o exercício do seu papel, portanto, não somente o influencia como também é influenciado por ele” (Bergamini, 1994a: 110).

Após um estudo sobre liderança transacional e liderança transformacional, Bass e Avolio propõem sete áreas de liderança distribuídas desde a transformacional à “laissez-faire”. No nível mais elevado da liderança transformacional, o líder é percebido pelos outros como um modelo a seguir, existindo uma grande admiração, respeito e confiança por ele. É possível observar uma grande identificação entre os membros do grupo e o líder, sendo este descrito como uma pessoa com capacidades extraordinárias, bastante persistente e determinado no seu trabalho. Os ideais assumidos são entendidos como uma intenção de fazer aquilo que é melhor e mais correto para todos, pautando o comportamento por padrões éticos e morais. Em contrapartida, o estilo de liderança “laissez faire” é caracterizado pela ausência ou o evitamento do exercício da liderança, normalmente traduzido por uma ineficácia nos resultados obtidos. Ao contrário da liderança transformacional, aqui não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objetivos definidos, pois o responsável não assume qualquer plano de ação e evita tomar decisões importantes, ignorando as suas responsabilidades e autoridade.

Depois da análise das diversas abordagens podemos concluir que a liderança é, sobretudo, um relacionamento, um processo mútuo de ligação entre líder e seguidor. Este processo envolve um relacionamento de influência em duplo sentido, orientado principalmente para a prossecução de objetivos e expetativas mútuas: “A influência exercida em duplo sentido e a transformação mútua são requisitos de valor inquestionável quando se pretende liderar eficazmente” (Bergamini, 1994: 113). Nesse sentido, não poderemos afirmar que a liderança fica apenas a cargo do líder; pelo contrário, o processo de influência não está unicamente assegurado pela vontade do líder, mas sobretudo pela conjunção desta vontade com as imagens, desejos e crenças compartilhados pelo grupo. Exemplo disso são as diferentes dinâmicas de funcionamento dos Conselhos de Turma.

2. Lideranças educativas

Como constatamos anteriormente, a literatura apresenta diversas definições de líder e liderança. Referindo-se ao caso concreto da escola, Castro (1999) considera que o verdadeiro líder é aquele que possui a arte de iniciar e gerir a mudança para melhor, abana as estruturas, sabe definir as necessidades e as oportunidades futuras, motiva as pessoas para atingirem os seus objetivos, leva-as a acreditar na realização do que prometem, incentiva e orienta a equipa no sentido de atingir novos rumos e níveis mais elevados de desempenho, que sem a sua presença jamais seria alcançado. Apesar de a autora não o afirmar, as suas palavras remetem-me para as características da liderança transformacional.

Um dos atributos definidores de qualquer organização é o conjunto de pessoas que a compõem, do qual o líder é também um elemento integrante e, neste sentido, a escola não é exceção. Nesta condição, o líder, isoladamente, não é o único ou o membro mais importante, mas sim alguém que, por possuir um conjunto de conhecimentos ou capacidades ou

características específicas, ocupa um lugar de especial relevo no contexto organizacional. Enquanto membro funcional o líder tem a responsabilidade de manter a coesão de um grupo em torno de princípios e valores morais que caracterizam uma liderança democrática. A liderança é assim a força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento. Outro aspeto que merece destaque é a capacidade do líder de pensar de forma estratégica e audaciosa. Desde sempre que o sucesso do líder esteve associado à sua capacidade de alcançar eficaz e eficientemente os objetivos pretendidos de acordo com a missão da organização, procurando ver mais além do que a realidade aparente podia mostrar, transformando os momentos de crise em oportunidades vantajosas, sendo ao mesmo tempo realista e visionário, sensível e inteligente, inovador e prático.

No caso concreto da organização educativa atrevo-me a afirmar que a implementação da mudança e o desenvolvimento da excelência e da inovação dependem em muito da capacidade do líder de pensar e definir estratégias, de acordo com uma visão claramente definida e ao alcance de todos, inclusive dos alunos, construindo a par e passo uma cultura sólida e fomentando um clima de confiança mútua, consideração, igualdade, reciprocidade, justiça e liberdade. Como afirma Castro, “cabe às lideranças educativas (gerais e intermédias) o papel de ‘motor enriquecedor’ em geral e de cada um dos seus colaboradores, em particular, pois, pelo seu modo de ser e estar, pelas suas conceções e convicções e pelos seus saberes, deverão revelar uma capacidade de motivação, dinamização, coordenação e avaliação que nenhum ‘poder hierárquico ou normativo’ poderá superar” (1998a: 4-5).

Na verdade, a eficácia da liderança depende, em primeira instância, do comportamento do líder; das suas capacidades de comunicação e organização; da sua capacidade de exercer “autoridade” ao nível dos atores concretos; da sua capacidade de resposta a questões aparentemente triviais; da sua competência humana, técnica social e cultural. Assim, um líder deverá ser alguém com capacidade para mobilizar, estimular, dinamizar e potenciar a ação do

grupo; deve fomentar interações e gerir eventuais conflitos, gerando um clima de cooperação, entusiasmo, interajuda e solidariedade, servindo de elemento catalisador.

De entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica (Torres & Palhares, 2009: 1).

Se tivermos em conta que a liderança é também um exercício de competências, a sua operacionalização é tendencialmente diferente de ser para ser e destinatário para destinatário. Além disso, os atores educativos deparam-se muitas vezes com situações que implicam a tomada de decisão a muito curto prazo ou até mesmo de imediato, o que nem sempre permite a devida análise das situações. O quotidiano dos gestores escolares é marcado pela não planificação de grande parte do trabalho diário dada a impossibilidade de prever os problemas que vão surgindo no dia-a-dia e a constante interrupção das tarefas que dita uma atuação em função da emergência dos acontecimentos. Esta situação gera a necessidade de um tipo de comunicação informal e adequada aos atores a que se dirige.

Segundo Costa, “a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros” (1996: 80). Neste sentido, as decisões não passam por processos lógicos nem pela prossecução direta dos objetivos definidos, pois cabe à liderança a tarefa de harmonizar todos os interesses e direcioná-los no sentido de responderem às necessidades de cada elemento da organização e da organização como um todo. A formação de grupos de interesse e de oposição interna dentro das organizações constitui mais um momento em que é fundamental a capacidade negociadora do líder sem perda do sentido da organização.

Não podemos ainda esquecer a dimensão social da escola, em que esta é percecionada como um sistema aberto ao exterior, influenciado por ele, e um sistema composto por pessoas em que se estruturam relações que implicam e são implicadas pelo próprio sistema. Neste sentido, a racionalidade é não raras vezes posta em causa e substituída por variáveis sociais e relacionais. O líder não pode descurar a sua presença nos vários domínios da sua atuação pois a representação da escola, a forma como exerce a liderança, a ligação entre os elementos da comunidade educativa, a promoção de projetos inovadores e a gestão dos conflitos são aspetos relevantes que podem condicionar o bom funcionamento de uma organização.

Em contraponto, o discurso da política educativa recente assenta cada vez mais na obtenção de bons resultados por parte das escolas e na liderança unipessoal assente na figura do diretor.

Pressionados politicamente para o alcance de resultados, submetidos a múltiplos mecanismos de controlo, inspeção e avaliação, os atuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, de *performance*, dos resultados (Torres & Palhares, 2009: 21).

Contrariando esta posição, Sanches afirma que “para o tempo presente requerem-se líderes mais do que gestores nas nossas escolas” (1996: 21), considerando ainda que “liderar é agir como intelectual transformador” (ibid: 24). Neste sentido, torna-se então necessário repensar o papel dos professores e dos líderes escolares como intelectuais e como práticos reflexivos; além disso, torna-se ainda necessário o desenvolvimento de uma liderança transformadora que faça das escolas organizações simultaneamente mais humanas e mais prestigiadas. Ser líder como intelectual transformador significa desenvolver novas formas de comunicação, promover a participação ativa dos professores como profissionais críticos e reflexivos e dar voz ativa aos alunos, tornando-os agentes do seu próprio processo de ensino.

Torna-se assim necessário desenvolver nas escolas uma cultura de participação, perspectivada no reconhecimento de que ainda existe um longo caminho a percorrer no campo da partilha de poder com os professores e da liderança colegial, de modo a reestruturar a escola a partir do seu interior.

Em suma, no domínio educativo não se pode falar só em líder, mas em líderes e, assim sendo, não se pode falar só em liderança, mas em lideranças.

3. A liderança dispersa

Vários são os autores que defendem que o estilo de liderança que mais se adequa ao contexto educativo é o da liderança distribuída ou dispersa. Numa perspetiva oposta às ideologias que privilegiam a liderança unipessoal esta abordagem enfatiza o pequeno grupo, tendo surgido como uma reação à visão heroica e carismática da liderança. O papel do líder é, sobretudo, de mediador sendo a relação estabelecida entre líder e liderados a de aliança ou parceria. Assim, a liderança dispersa é construída através das relações estabelecidas entre diversos membros da organização e não um conjunto de características ou competências de uma só pessoa.

No caso concreto dos professores, a liderança surge sobretudo em contextos de colaboração e uma das tarefas do professor-líder será, precisamente, fomentar a colaboração entre os professores de modo a desenvolver a aprendizagem, requerendo esta colaboração um forte pendor das capacidades de relacionamento interpessoal (Muijs & Harris, 2003 cit. Castanheira, 2010). Referindo-se à liderança em contexto escolar, Costa (2000) afirma que esta não pode ser equacionada como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica mas sim como objeto da própria ação pedagógica.

Os discursos cada vez mais acentuados sobre a profissionalidade e a autonomia docentes, os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de

coconstrução do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a ação, não só potenciam o desenvolvimento de lideranças dispersas, como colocam os líderes perante novos desafios de atuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas (Costa, 2000: 29).

Associando o conceito de liderança ao de colegialidade, Sanches (2000) defende a necessidade do desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente assente na ideia da colegialidade profissional que, segundo a autora, apesar de já ser uma realidade em algumas escolas embora de forma incipiente, torna-se necessário transportar para o centro da vida quotidiana da escola de forma a alargar as fronteiras da liderança colegial:

A liderança colegial constrói-se sob o princípio organizacional da conexão fraca, o que se opõe à ideia de uma liderança forte, frequentemente, associada à eficácia das empresas e das escolas, daquelas que ainda não saíram do período da modernidade. Nesta perspetiva, é natural que ocorra um fenómeno de descentralização interna da liderança que passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças (Sanches, 2000: 49).

Refletindo acerca do que pode ser feito para melhorar as aprendizagens dos alunos, Bolívar defende uma conceção da escola como *comunidade profissional de aprendizagem* aliada ao tipo de liderança dispersa:

“Em lugar de uma articulação burocrática vertical, pretende-se uma estruturação horizontal, onde se procura um *compromisso* com a organização mediante uma descentralização da gestão, fomentando a autonomia das escolas, e promovendo comunidades profissionais com valores e metas partilhados” (2013: 120).

Analisando as posições dos diversos autores referidos, constata-se que todas comungam com o princípio da descentralização da liderança, colocando a tónica na articulação horizontal. De facto, se atendermos à estrutura organizacional da escola em termos de níveis de gestão, verificamos que esta se resume a dois níveis de liderança: a liderança de topo a cargo do órgão de direção da escola e a liderança intermédia onde se inserem as

diversas estruturas de coordenação. Concentrando-nos no nível das lideranças intermédias e partindo do pressuposto de que todos os órgãos representativos deste nível de liderança se encontram no mesmo “patamar” da cadeia hierárquica da estrutura organizacional da escola, terão todos o mesmo peso em processos de tomada de decisão?

Em primeiro lugar, convém dividir as estruturas de coordenação do trabalho dos professores em dois grupos distintos: por um lado temos o trabalho de coordenação curricular, levado a cabo pelos diversos departamentos curriculares; por outro lado, temos a coordenação do trabalho de orientação educativa, da responsabilidade dos diferentes conselhos de turma. A escola a que pertença possui a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico. Pegando neste exemplo concreto verificamos que, a um nível intermédio, esta possui seis estruturas de coordenação departamental. Duas delas definidas por níveis de educação ou ensino (pré-escolar e 1.º ciclo) onde existe a possibilidade de realizar uma gestão do currículo na sua globalidade, e quatro departamentos formados por associação de disciplinas com o intuito de proceder à organização curricular das disciplinas. Por sua vez, a coordenação dos professores e do trabalho de ação educativa fica a cargo de dez diretores de turma.

Cada coordenador de departamento e cada diretor de turma lidera um grupo de pessoas que visa a prossecução de objetivos comuns, mas terão todos o mesmo peso nos processos de tomada de decisão? A resposta a esta questão é claramente negativa se tomarmos como locus de decisão o Conselho Pedagógico, onde a representatividade dos diretores de turma se reduz a um elemento. Desta forma constatámos facilmente que a estrutura organizacional das nossas escolas privilegia claramente a gestão do currículo em detrimento da orientação educativa dos alunos. Em suma, tanto os coordenadores de departamento como os diretores de turma assumem papéis de liderança perante um grupo de pessoas mas, organizacionalmente, os primeiros detêm mais “poder” de decisão do que os segundos.

Não obstante, este pequeno exemplo é ilustrativo da existência de várias lideranças dentro da escola, que não se resume apenas aos grupos formalmente instituídos. Os “diversos micro-contextos administrativos das escolas, onde a ação da liderança dos professores se inicia e tem lugar primacial, contêm a potencialidade de se tornarem lugares organizacionais onde se aprende uma colegialidade de reciprocidade” (Sanches, 2000: 52). Torna-se então necessário alterar a visão de liderança instituída na escola, aceitando que a diversidade com que nos deparamos na organização escolar não se coaduna com uma prática “monocultural hegemónica” da liderança. Como afirma Bolívar, “dados os limites internos da ação política para regular a educação, impõem-se modos de gestão mais horizontais, que envolvam os interessados numa ‘nova governação’ da educação (2013: 109), que requer uma organização escolar mais flexível, capaz de adaptar-se a contextos sociais complexos. Impõe-se, assim, a necessidade de reorganizar as estruturas escolares, tornando-as mais flexíveis de modo a desenvolver uma cultura de colegialidade entre os docentes e de liderança partilhada pelos vários membros da organização escolar. Esta prática já é visível em algumas escolas, mas emerge de iniciativas espontâneas de alguns docentes que acabam por formar grupos que “atravessam horizontalmente os grupos formais instituídos pela legislação” (Sanches, 2000: 50). É o caso dos docentes de um mesmo grupo disciplinar que adotam práticas de trabalho colaborativo, assim como grupos de docentes que se envolvem na dinamização de projetos interdisciplinares. “São grupos guiados, sobretudo, por uma liderança social e intelectual cimentada em ideais e mantida por um entusiasmo comum” (2000: 50).

Não obstante estes grupos não estarem instituídos nos normativos, por vezes desenvolvem práticas que se pretendem ver difundidas. No entanto, a propagação deste tipo de trabalho requer, em primeira instância, tempo para “se aprender e inscrever nos hábitos profissionais de professores” (Sanches, 2000: 59), assim como a criação de espaços e tempos próprios para o seu desenvolvimento. Sem dúvida que o Conselho de Turma é um “espaço”

proficuo ao desenvolvimento de trabalho colegial, dado que “já congrega professores que ensinam os mesmos alunos o que apela para a troca de experiências, planeamento conjunto e resolução comum de problemas” (2000: 59), podendo o diretor de turma ter um papel preponderante. Mas, dadas as atribuições que lhe são conferidas, este terá no seio do conselho de turma um papel de liderança, ou serão as funções reduzidas às de mera gestão? O próximo capítulo será dedicado essencialmente à reflexão em torno dos papéis do diretor de turma.

III - O DIRETOR DE TURMA

Como elemento integrante de diversos conselhos de turma, tenho observado que estes possuem diferentes modos de funcionamento. Uns limitam a sua ação essencialmente às tarefas rotineiras e ao que está estipulado no guião das reuniões, estando a condução da reunião centrada no diretor de turma, já que os restantes elementos só participam quando são solicitados. Por outro lado, noutros conselhos de turma verifica-se uma dinâmica de trabalho e de participação dos seus elementos completamente diferente. Tendo em conta que alguns dos conselhos de turma que apresentam diferentes formas de funcionamento são constituídos por elementos comuns, comecei a questionar-me sobre de que forma a ação do diretor de turma poderá influenciar o modo de funcionamento dos conselhos de turma.

A direção de uma turma é uma atividade que envolve funções administrativas mas também de liderança. Assim, o diretor de turma é um gestor mas também um líder. Antes de mais convém fazer uma distinção entre liderança e gestão. Schein (1985) distingue liderança de gestão ou administração, afirmando que a liderança cria e modifica culturas, enquanto a gestão e administração atuam dentro da cultura. Segundo este autor, a liderança é a capacidade de “fazer sair” a cultura que criou o líder e de iniciar processos de mudança evolucionária que são mais adaptativos. O líder assume assim um papel fundamental na organização, convertendo-se num elemento chave para a transmissão ou modificação da cultura, passando a ser o transmissor e catalisador dos valores, atitudes, crenças e demais elementos que definem a cultura da organização. Sendo responsável pela coordenação de uma equipa de docentes que visa a prossecução de determinados objetivos, o diretor de turma exerce, sem dúvida, liderança. Mas exerce também funções administrativas.

Fayol, considerado um vulto da teoria clássica da administração, tendo como pressuposto básico que a administração pode ser aperfeiçoada através da teorização de princípios generalizados, divide a administração em cinco elementos básicos: planeamento, organização, comando, coordenação e controlo. O desenvolvimento das competências do diretor de turma definidas nos normativos, executam-se através do exercício de funções de planificação, organização, coordenação, controlo e avaliação, indo de encontro aos elementos da administração definidos por Fayol.

As questões de gestão e liderança aplicadas ao desenvolvimento do cargo do diretor de turma serão o enfoque da reflexão ao longo deste capítulo sem, contudo, esquecer o quadro de ação onde o diretor de turma exerce os diferentes papéis inerentes ao exercício do cargo.

1. Os papéis do diretor de turma

O exercício do cargo de diretor de turma implica a assunção de diferentes papéis em torno, essencialmente, de três domínios de atuação (alunos, pais/encarregados de educação, professores) e correspondentes tarefas administrativas. Tendo como objetivo final o desenvolvimento integral do aluno, o diretor de turma deve trabalhar em estreita colaboração com todos aqueles que estão implicados no processo educativo, contribuindo para a criação do ambiente mais adequado ao seu desenvolvimento. Fazem parte das suas atribuições comunicar com os pais, coordenar as atividades dos professores da turma, conhecer e interferir na organização escolar, transmitindo e recebendo informações indispensáveis a uma ação eficaz.

O diretor de turma é o elo de ligação entre alunos, pais, professores e escola; é o dinamizador da colaboração entre os diversos agentes educativos, podendo resultar desta colaboração evidentes benefícios não só para os alunos, mas também para a escola,

professores, famílias e sociedade, numa perspetiva de realização pessoal de todos e de cada um.

No que concerne aos alunos, espera-se que o diretor de turma seja um profundo conhecedor da turma em geral e de cada aluno em particular. Tendo conhecimento das suas necessidades, interesses e expectativas, o diretor de turma está em condições de propor soluções para os problemas diagnosticados, prevenir o surgimento de eventuais conflitos e desencadear mecanismos de melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, o diretor de turma assume-se ainda como um mediador entre os alunos, professores e direção da escola, sendo “esta área de intervenção aquela que mais genuinamente se identifica com as representações docentes do que deve ser o papel do diretor de turma” (Sá, 1997: 196).

Tomando como referência o documento norteador da ação do diretor de turma existente na minha escola, verifica-se que neste domínio são atribuídas ao diretor de turma as seguintes funções: conhecer o processo individual dos alunos; conhecer os alunos individualmente bem como a forma como se organizam na turma; identificar os alunos com dificuldades e providenciar o seu apoio no âmbito da Ação Social Escolar, nos domínios pedagógico e/ou psicológico; analisar os problemas de inadaptação dos alunos e apresentar propostas de solução; identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho com vista a um eficaz envolvimento dos alunos nas tarefas escolares; detetar e tentar solucionar atempadamente os problemas entre os alunos ou entre os alunos e os professores; apoiar iniciativas e projetos que favoreçam a integração escolar e social dos alunos; contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, de responsabilidade, de trabalho e de entreajuda; manter os alunos informados acerca dos regimes de faltas e de avaliação; sensibilizar os alunos para a importância dos cargos de delegado e subdelegado e organizar a sua eleição.

No domínio relativo aos professores, o diretor de turma assume-se, em primeira instância, como coordenador de uma equipa de trabalho, com objetivos partilhados, que visa essencialmente o sucesso educativo dos alunos: “a crescente ênfase na interdisciplinaridade, no desenvolvimento de projetos multidisciplinares, no ‘apelo interdisciplinar’, confere particular centralidade à reflexão sobre a valência do diretor de turma como coordenador de uma equipa de docentes” (Sá, 1997: 233). Para o desenvolvimento deste trabalho de coordenação, a nível interno da escola são-lhe atribuídas as seguintes funções: fornecer aos professores da turma as informações recolhidas sobre os alunos e as suas famílias; caracterizar a turma no início do ano com base em tratamento estatístico; discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem, tendo em conta as características da turma; definir em conselho de turma critérios de avaliação; coordenar a elaboração, implementação e avaliação do plano de turma; solicitar periodicamente informações aos professores sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos e informá-los sobre os mesmos assuntos bem como sobre a assiduidade dos alunos; identificar e discutir com os professores problemas detetados e as suas possíveis soluções.

No que diz respeito aos pais/encarregados de educação, de modo abrangente, espera-se do diretor de turma que sirva de elo de ligação entre estes e a escola:

Se funcionar como referencial positivo para os pais (pessoa empenhada e disponível, que lhes incute segurança e em que confiam), [o diretor de turma] promoverá mais facilmente a sua mobilização e participação na Escola, aproximando-os mais dos filhos, incentivando-os a colaborarem e acompanharem mais de perto todo o seu percurso escolar (Castro, 1995: 127).

Neste sentido, o diretor de turma deve: comunicar o dia e hora de atendimento; preparar e realizar as reuniões com os encarregados de educação; informar os encarregados de educação sobre as estruturas de apoio existentes na escola, projetos, clubes, etc.; informar os encarregados de educação sobre as regras de funcionamento da escola, do regulamento interno e da legislação em vigor; enviar aos encarregados de educação as informações sobre a

assiduidade dos seus educandos com a periodicidade prevista na lei; envolver os pais/encarregados de educação na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma, no âmbito de projetos em que os seus educandos estejam envolvidos ou de outros contextos de aprendizagem; auxiliar os encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos; estimular de forma efetiva a participação dos pais na vida da escola; convocar a vinda dos pais/encarregados de educação à escola sempre que tal seja necessário.

A realização de tarefas administrativas está intrínseca ao desenvolvimento do cargo do diretor de turma. Neste âmbito compete-lhe ainda: organizar e manter atualizado o dossier de direção de turma; registar semanalmente as faltas dos alunos; preparar e coordenar as reuniões do conselho de turma e organizar as respetivas atas; coordenar a elaboração, implementação e avaliação do plano de turma. A minha experiência como coordenadora dos diretores de turma e como elemento da direção da escola permitiu-me constatar que, sendo este o domínio de atuação do diretor de turma de mais fácil execução, é aquele a que é dada maior importância no exercício do cargo e que gera mais receio a quem exerce o cargo pela primeira vez. A este propósito escreve Virgínio Sá:

controlar a assiduidade dos alunos, através do registo semanal das faltas e sua comunicação ao encarregado de educação quando estas atingem determinados limites normativamente fixados, é a atividade que globalmente mais tempo absorve ao diretor de turma no exercício quotidiano da sua função e é também esta a imagem que mais frequentemente se associa ao cargo de diretor de turma (1997: 194).

Daí que, usualmente, os diretores de turma enfatizem os procedimentos e as tarefas instrumentais e, em consequência, valorizem menos as dimensões a que os mesmos procedimentos e tarefas dão suporte.

2. O diretor de turma como gestor curricular

Nas últimas décadas do século XX, a sociedade confronta-se com uma mudança de paradigma:

Sofrendo o efeito da progressiva multiculturalidade da sociedade, a escola passou a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais que a caracterizavam. Este desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar muitas das políticas educativas, foi instituindo o discurso de “uma escola para todos” e reclamando a necessidade de repensar o currículo nas condições de sucesso que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar (Leite, 2003: 12).

O papel da escola e dos professores não ficou indiferente a esta mudança de paradigma, cabendo-lhes a função de adequarem o currículo prescrito a nível nacional às realidades locais e dos próprios alunos. Para tal, seria desejável um envolvimento coletivo quer do órgão da direção da escola, quer dos diretores de turma, quer dos professores, formando-se verdadeiras equipas educativas.

A intervenção do diretor de turma na gestão curricular enquadra-se no âmbito das suas competências, na medida em que ele é responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que diz respeito à turma em concreto. O desempenho destas funções será essencial à eficácia da gestão do currículo realizada pelos professores, no sentido de lhe conferir unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à turma.

A primeira tarefa do diretor de turma como gestor curricular, será a de fazer uma análise da situação, que contemple a investigação e registo de aspetos relativos ao contexto global da turma e à sua caracterização a nível dos alunos. Os dados desta análise devem ser transmitidos aos colegas e debatidos numa perspetiva formativa e construtiva (e não de mera transmissão de informação), acentuando a necessidade de usar esse conhecimento da situação para adequar os processos de trabalho e as estratégias, no sentido de conseguir para todos aprendizagens bem-sucedidas, evitando leituras subjetivas e, eventualmente, discriminatórias:

“Só podemos decidir conscientemente se conhecermos bem as situações e se tivermos ideias claras quanto à intencionalidade da ação” (Leite, 2003: 123).

A análise da situação da turma conduz, inevitavelmente, à identificação de diferenças entre os alunos que importa considerar a nível dos processos de desenvolvimento curricular: diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem. A promoção da análise destas diferenças por parte do conselho de turma permite a definição de estratégias diferenciadas de trabalho, a funcionarem em simultâneo na sala de aula. Estas estratégias poderão ser diferentes em cada disciplina, de acordo com as necessidades específicas dos alunos, mas importa analisar e gerir em comum o tipo de diferenças a que todos deverão prestar atenção, funcionando o conselho de turma como um órgão coletivo. Deste modo, promove-se o debate e definição de critérios para a promoção de um trabalho colaborativo, assegurando-se uma atuação coordenada entre os docentes, embora respeitando a especificidade das atividades concretas de cada disciplina, de acordo com a gestão individual de cada professor.

Este processo de gestão curricular ainda não é prática corrente em muitas escolas, pois pressupõe, em primeiro plano, uma alteração de mentalidades e de conduta. No que concerne aos docentes, implica uma reconversão das suas práticas, em termos de valorizarem de forma diferente a função colegial do conselho de turma, equacionando a sua atividade docente, autónoma e específica, numa perspetiva integrada e articulada com os restantes docentes da turma e em colaboração estreita com o diretor de turma. Neste sentido convém salientar que “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002: 8).

No tocante ao diretor de turma, trata-se essencialmente de reconduzir a sua ação às funções de gestão e coordenação que a legislação estabelece: o diretor de turma,

enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (Ponto 2 do artigo 41.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

O exercício destas funções estabelecidas na lei não se deve limitar a uma ação predominantemente burocrática, nem devem apenas ser enfatizadas as dimensões da ação do diretor de turma no que se refere aos alunos e encarregados de educação. O exercício equilibrado das suas funções deve integrar e articular a gestão das três vertentes – alunos, pais e professores – gerindo-as em termos de operacionalizar o melhor possível o projeto curricular de escola e o plano de turma.

O conselho de turma é um órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica, como está definido nos normativos: “a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada pelo conselho de turma” (Ponto 1 do artigo 44.º do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Contudo, verificamos que a organização e acompanhamento das atividades a desenvolver com os alunos são desenvolvidos sobretudo ao nível dos departamentos curriculares, onde é definido o currículo a desenvolver.

Nos poucos casos em que o conselho de turma desenvolve esse tipo de trabalho, confrontámo-nos com algumas dificuldades de articulação com os departamentos curriculares, obrigando à realização de mais reuniões, que nem sempre são bem aceites. Não obstante, verificamos que alguns diretores de turma conseguem mobilizar os colegas neste tipo de ação, que só beneficia o processo de aprendizagem dos alunos. No ano letivo transato, uma diretora de turma de uma das duas turmas do 9.º ano de escolaridade da escola, decidiu desenvolver um projeto interdisciplinar denominado “As Voltas da Cultura”, com o objetivo primordial de “promover a diversidade linguística, artística e cultural dos alunos, enquanto cidadãos

européus”. Atendendo a que o conselho de turma era partilhado pelas duas turmas do 9.º ano, o repto foi lançado ao outro diretor de turma, que o aceitou de forma entusiasta.

Numa primeira fase, alunos e professores envolveram-se na seleção de uma capital europeia (Roma) que passou a ser o centro do trabalho desenvolvido. Seguidamente, procedeu-se a adequações nos conteúdos programáticos e respetivas planificações das disciplinas de Geografia, História, Educação Visual, Português e Inglês. A participação dos docentes das restantes disciplinas deu-se ao nível da colaboração na planificação e dinamização de ações e atividades extra curriculares que envolveram alunos, professores, pais/encarregados de educação e entidades da comunidade local. Estas ações e atividades tiveram como objetivo a angariação de fundos para a realização de uma visita de estudo, no final do ano letivo, à cidade eleita.

Obviamente que um projeto desta natureza obriga a um grande investimento de tempo por parte de todos os intervenientes. Estando os docentes ainda muito “presos” a uma visão restrita das reuniões de conselho de turma, atribuindo-lhes essencialmente um cariz avaliativo, todo o trabalho inerente ao desenvolvimento deste projeto foi efetuado em reuniões e/ou conversas informais. O balanço realizado foi bastante positivo por parte de todos os envolvidos, apesar de se terem verificado alguns constrangimentos sobretudo na articulação entre os conselhos de turma e os departamentos curriculares, sendo o clima de tensão, não raras vezes, facilmente observável. Não obstante, este é um exemplo de como é possível o conselho de turma funcionar como um órgão de articulação curricular, em prossecução de objetivos partilhados que visam não só o sucesso educativo dos alunos como a realização de aprendizagens significantes, em que o diretor de turma assume um papel de liderança instrucional.

3. O diretor de turma como líder instrucional

A liderança instrucional é um modelo que coloca o enfoque nos aspetos relacionados com o ensino e a aprendizagem. Este tipo de liderança caracteriza-se pela preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, valorizando os processos de supervisão do currículo e de monitorização do progresso dos alunos, sendo dirigida ao desenvolvimento da melhoria das práticas dos professores, criando-lhes expectativas elevadas de desempenho profissional. “Nos últimos anos a liderança instrucional tem vindo a ganhar novamente espaço, em virtude da responsabilização da liderança na escola pelos resultados escolares dos alunos” (Rodrigues, 2011: 38).

Alguns autores defendem que o modelo de liderança mais adequado às escolas será o da liderança instrucional partilhada, assente nos pressupostos da promoção da reflexão crítica relativa às práticas de ensino e aprendizagem e da promoção do desenvolvimento profissional. Nesta abordagem valoriza-se a supervisão pedagógica como um instrumento de melhoria do ensino, assim como o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores como uma forma de desenvolvimento profissional.

Segundo Rodrigues, alguns autores consideram que,

na prática de liderança, gerir os programas de ensino e aprendizagem tem um impacto na aprendizagem dos alunos, que consiste num conjunto de tarefas destinadas a supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer recursos necessários e acompanhar o progresso dos alunos (2011:34).

Apesar de a escola privilegiar o departamento curricular como estrutura de desenvolvimento do trabalho dos professores ao nível da instrução, as tarefas enunciadas fazem também parte das funções atribuídas ao cargo de diretor de turma, como se deduz do regulamento interno da escola:

enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe

articular a intervenção dos docentes da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (Ponto 1 do artigo 56.º).

São ainda competências do diretor de turma:

- a) Presidir ao respetivo conselho de turma, exceto quando o mesmo seja de natureza disciplinar;
- b) Coordenar a elaboração do plano de turma;
- c) Dinamizar interdisciplinarmente as atividades da turma, devendo desempenhar um papel de primordial importância na definição de atividades de complemento curricular a desenvolver;
- d) Fazer o acompanhamento sistemático do processo avaliativo dos alunos e manter um diálogo frequente com os encarregados de educação;
- e) Acompanhar os planos de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, fazendo aplicar as medidas de apoio e complemento educativo que estiverem ao seu alcance;
- f) Garantir de acordo com a lei o processo de avaliação, promovendo a dinamização e a participação de todos os elementos envolvidos neste, nomeadamente alunos, professores da turma, pais/encarregados de educação, psicólogo escolar, professor de apoio a alunos com necessidades educativas especiais (Ponto 1 do artigo 57.º).

Como podemos verificar, as principais competências atribuídas ao diretor de turma consubstanciam-se num conjunto de ações que visam essencialmente a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem através da colaboração e participação de todos: alunos, professores e pais/encarregados de educação. Neste sentido, poderíamos considerar que as atribuições do diretor de turma como gestor do currículo dos alunos, coordenador de uma equipa de professores e elo de ligação entre a escola e a família, podem ser enquadradas num tipo de liderança instrucional e, conseqüentemente, o diretor de turma poderia ser considerado um líder instrucional. Contudo, sem a colaboração dos professores da turma o diretor de turma não conseguirá a implementação de estratégias de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, pelo que, a liderança tem necessariamente que ser partilhada, devendo o conselho de turma entender-se como um órgão colegial de desenvolvimento deste modelo de liderança.

4. Liderança em torno do plano de turma

O plano de turma (inicialmente designado projeto curricular de turma) assume-se como um documento que visa “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro). Desta forma pretende-se que o plano de turma, decorrendo de uma articulação entre o projeto educativo de escola e o projeto curricular de escola, adequa o currículo nacional e o projeto curricular de escola ao contexto de cada turma. Com este documento pretende-se definir uma linha de atuação comum a todos os professores da turma no que concerne ao trabalho pedagógico, à definição de critérios de atuação e aos modos e instrumentos de avaliação a privilegiar. Este plano envolve os contributos dos professores, alunos, encarregados de educação e outros parceiros eventualmente solicitados pelo conselho de turma, pretendendo-se que seja um documento dinâmico, em constante (re)construção de acordo com as necessidades dos alunos.

Sendo a coordenação da construção do plano de turma da responsabilidade do diretor de turma, este processo pode ser integrado no desenvolvimento de liderança instrucional por parte deste. Contudo, analisando todos os planos das turmas do 2.º e 3.º ciclos da escola onde leciono, constatei que tal não se verifica.

Este documento (ver Anexo) contém uma estruturação geral comum, elaborada pela direção da escola a pedido dos diretores de turma para que servisse de fio condutor do seu trabalho. No entanto, verifica-se que esta estrutura é seguida “à risca” por todos os diretores de turma, não havendo lugar a qualquer inovação. De um modo geral, o documento é constituído por uma primeira parte onde se pretende realizar um diagnóstico de cada turma para, numa segunda parte, proceder à definição de linhas de atuação adequadas às necessidades dos alunos através da “planificação da ação educativa” e da planificação de

projetos e atividades; em anexo ao documento encontram-se as planificações anuais das diversas disciplinas.

Da análise realizada constatei que:

- O levantamento dos “problemas da turma” são muito semelhantes em todas as turmas consubstanciando-se essencialmente em: “dificuldades de atenção e concentração; dificuldades na interpretação de enunciados; falta de hábitos e métodos de trabalho e de estudo; diferentes ritmos de trabalho; dificuldades na resolução de situações problemáticas” (PT 6A, p. 7)¹. Desta forma, as estratégias a privilegiar para a superação destes problemas também são idênticas;
- Apesar de se verificar o diagnóstico de dificuldades específicas para casos particulares de alunos às diversas disciplinas, as “práticas de diferenciação pedagógica” definidas pelos diversos professores são bastante semelhantes e podem resumir-se a “apoio individualizado na sala de aula e reforço positivo” (PT 5B, p. 9-12)²;
- Os projetos desenvolvidos em cada turma reduzem-se essencialmente aos definidos pelo projeto curricular de escola, que são dinamizados a nível interno;
- As atividades são, de um modo geral, as definidas pelos diversos departamentos curriculares, constantes do plano anual de atividades da escola;
- As planificações anuais das diversas disciplinas são iguais, por ano de escolaridade;
- 78% dos planos de turma analisados foram alvo de reformulações, mas apenas no respeitante ao levantamento de novas dificuldades por parte dos alunos e respetiva definição de práticas de diferenciação pedagógica.

¹ Estes problemas encontram-se ainda referidos nas seguintes fontes: PT 6B, p. 7; PT, 7A, p.7; PT 8A, p. 7 8B; PT 9A, p. 7 e PT 9B p. 7.

² Estas estratégias podem ainda encontrar-se em: PT 6A, p. 8-11; PT 7A, p. 8-14; PT 7B, p. 8-19; PT 8A, p. 9-12; PT 8B, p. 9-17; PT 9A, p. 5-10; PT 9B, p. 9-14).

Em suma, verifiquei que um documento, que se pretende que seja de gestão flexível do currículo e de desenvolvimento da autonomia da escola, vem a ser um aglomerado de papéis onde se inscrevem as dificuldades dos alunos e estratégias de superação destas, que mais parecem servir para eventual defesa dos professores relativamente à avaliação dos alunos.

Dado que os planos de turma transmitem pouca ou nenhuma informação acerca do trabalho do conselho de turma enquanto órgão de gestão pedagógica, consultei as atas dos diversos conselhos de turma. Estas restringem-se ao guião estipulado, resumindo-se a uma avaliação geral do comportamento e aproveitamento dos alunos. No ponto da ordem de trabalhos relativo ao plano de turma, limitam-se ou a referir que foram realizadas reformulações que constam do referido documento, ou referem que “analisada a implementação do plano de turma, o conselho de turma optou por manter as estratégias definidas por considerar que estas estão a surtir o efeito desejado” (Ata 5A nº 3, p. 3)³. Contudo, a minha experiência como elemento da direção permite-me ter conhecimento de que existem professores que realizam diverso tipo de atividades com os alunos, mesmo fora do horário letivo, que não se encontra descrito em qualquer documento.

Em suma, verifica-se que um documento cuja construção permitiria ao diretor de turma a assunção de um papel de liderança não passa do cumprimento de uma obrigação de ordem administrativa. Quanto ao conselho de turma como órgão colegial, verifica-se que neste documento não se reflete a prática de um trabalho colaborativo entre os professores de uma mesma turma, nem tão pouco regista informações acerca do progresso dos alunos.

Tendo conhecimento que na escola existem práticas de trabalho colaborativo entre os docentes, estas poucas vezes se concentram no seio do conselho de turma sendo mais

³ Esta referência pode ainda ser encontrada nas seguintes fontes: Ata 5A nº 4, p. 2; Ata 5A nº 5, p. 3; Ata 5B nº 3, p. 3; Ata 5B nº 4, p. 2; Ata 5B nº 5, p. 3; Ata 7A nº 3, p. 3; Ata 7A nº 4, p. 2; Ata 7A nº 5, p. 3; Ata 8B nº 3, p. 4; Ata 8B nº 4, p. 2; Ata 8B nº 5, p. 3; Ata 9A nº 3, p. 4; Ata 9A nº 4, p. 3; Ata 9A nº 5, p. 3; Ata 7B nº 4 p. 3; Ata 7B nº 5, p. 2; Ata 8A nº 4, p. 3; Ata 8A nº 5, p.3.

frequentes entre professores da mesma disciplina. Como já referi anteriormente (quando descrevi o projeto “As voltas da cultura”), existem alguns conselhos de turma em que efetivamente é realizado um trabalho de gestão do currículo dos alunos e em que o diretor de turma assume um papel de liderança. Contudo, estes casos ainda são raros e a sua prática não se encontra espelhada em qualquer documento.

5. Liderança e gestão curricular no quadro do conselho de turma – o papel do diretor de turma

Para alguns autores o conselho de turma é, possivelmente, uma das estruturas pedagógicas que melhor revela o funcionamento de uma escola. Segundo Castro, “poder-se-á dizer até que uma análise rigorosa dos Conselhos de Turma permitiria identificar o que se passa em determinado estabelecimento de ensino – o seu clima, a sua dinâmica, a sua cultura organizacional” (1998b: 1). Desta forma, as reuniões de conselho de turma deveriam realizar-se regularmente para que

surjam como locais de consertos de ideias, onde se identifica a heterogeneidade dos alunos, onde se detetam os casos problemáticos e se refletem as eventuais estratégias de solução, onde se apresentam e negoceiam propostas, onde se apresentam e discutem projetos, onde se refletem em cooperação classificações a atribuir, apoios educativos a propor, coordenar e avaliar (1998b: 1).

Seguindo esta linha de pensamento, Castro afirma ainda que o conselho de turma deverá ser:

- um lugar, um momento onde se vai progressivamente elaborando um saber dos alunos, saber que emerge das diferentes concetualizações, de discursos do sociológico, psicológico, biológico, do humanista, do pedagógico e até do psicanalista;
- local e momento onde todas as análises e reflexões de teor pedagógico e comportamental devem ser discutidas entre professores; onde todos ficariam a saber as competências, os saberes, as atitudes que foram procuradas e garantidas aos alunos;

- pensando em função de uma progressão de observação, da reflexão sobre estratégias e metodologias aplicadas, sobre a ação sociopedagógica desenvolvida (1998b: 2-3).

A minha experiência como elemento de diferentes conselhos de turma permite-me afirmar que em alguns casos existe um esforço em seguir esta linha de atuação mas, na maioria das vezes, pouco espaço existe para tratar assuntos de cariz pedagógico e de gestão do currículo dos alunos, atendendo às suas necessidades particulares. As reuniões realizadas pelos conselhos de turma são essencialmente de cariz avaliativo ou disciplinar, marcadas com uma duração pré determinada, pelo que o tempo geralmente atribuído é apresentado como um entrave ao desenvolvimento de novas práticas colaborativas, alegadamente pela sua escassez. A marcação de reuniões com o intuito de desenvolver práticas colaborativas entre os docentes, analisar e procurar soluções para as reais necessidades dos alunos seriam uma forma de ultrapassar este constrangimento mas, na maioria dos casos, não me parece que fosse bem aceite por parte dos professores.

O papel do diretor de turma é também fundamental na “gestão das próprias relações que se estabelecem no seio do conselho de turma, dependendo muito da sua estratégia, como líder, a eficácia do funcionamento deste órgão” (Roldão, 1995: 28). Em primeira instância, o diretor de turma assume-se como um gestor das relações pessoais e profissionais dentro do conselho de turma

conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha; valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral dos alunos; conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas; apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma (Roldão, 1995: 29).

Cabe ao diretor de turma a coordenação pedagógica do trabalho dos professores da turma, mobilizando-os para o cumprimento dos projetos curriculares, fornecendo informações do contexto e das famílias que é suposto serem tidas em conta no processo didático, cabendo-

lhe ainda a otimização de todo o tipo de recursos. Deve ser o coordenador educativo da turma, o orientador e o consultor dos alunos, o mediador entre a escola e a família. Face à posição estratégica que lhe é atribuída em relação aos outros atores educativos, o diretor de turma deve assumir uma particular relevância no seio da organização escolar como coordenador de todo um processo de socialização e estimulação dos seus alunos, contribuindo para a sua formação integral.

Na dinamização da atividade e dos debates no conselho de turma, a adoção de estratégias que operacionalizem com mais eficácia o trabalho e rentabilizem o tempo disponível facilitam o desenvolvimento das suas atribuições. Cabe ao diretor de turma a responsabilidade pela adequada preparação da reunião e a adoção destas estratégias com vista a promover a responsabilização e participação de todos. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de uma mudança na natureza das reuniões e uma adoção de estratégias que permitam rentabilizar parte do seu tempo para tarefas de efetiva gestão e intervenção, em lugar da habitual repetição e constatação dos problemas e situações surgidos na turma, em que se consome, às vezes com pouca utilidade, muito do tempo disponível. Neste sentido, parece-me que uma liderança de tipo transformacional será a indicada para a mudança pretendida.

Evidencia-se também a necessidade de ser equacionado o sistema de atribuição das direções de turma que não pode ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos às funções que lhe são atribuídas. A distribuição das direções de turma para mero completamento de horários, quase sempre a pessoas menos experientes utilizada em muitas escolas, não tem qualquer sentido se queremos que o diretor de turma assuma as funções no âmbito da gestão curricular e coordenação pedagógica que realmente lhe são cometidas. Trata-se afinal de restituir as funções do diretor de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular, de modo a contribuir para que a escola ofereça aos seus alunos uma educação de qualidade.

Para a obtenção de uma educação de qualidade, torna-se imperativo a adequação do currículo nacional ao contexto de cada estabelecimento de ensino, assumindo a forma de um projeto curricular de escola desenvolvido e especificado em termos de plano de turma. Nesta perspetiva, estes documentos assumem particular importância como instrumentos privilegiados da gestão curricular, permitindo a definição de “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999: 52).

Gerir o currículo significa tomar decisões orientadas por finalidades concretas a atingir, “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999: 25). No campo educativo, esta noção não deveria ter nada de novo, pois a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. A mudança neste âmbito ocorre em virtude da reconceptualização operada ao nível da reflexão e ação dos professores e das escolas. A evolução do sistema educativo, pelo progressivo deslocamento dos centros de decisão da administração central para as escolas, coloca o protagonismo da gestão curricular na ação das escolas e na atividade quotidiana dos professores. Desta forma, a gestão curricular deverá operar-se a vários níveis: a escola define o seu projeto curricular que constitui uma parte fundamental do projeto educativo; o conselho de turma define o seu plano de turma articulando as diversas áreas do currículo com a realidade da escola e dos alunos; a cada professor cabe a responsabilidade da condução do trabalho concreto com os seus alunos, enquadrado pelos órgãos coletivos em que está integrado.

A natureza das atividades de aprendizagem deve ser diversificada; não basta adquirir conhecimentos; é necessário compreender, dar sentido e saber usar o que se aprende, assim como desenvolver o gosto por aprender e a autonomia no processo de aprendizagem. Neste

contexto, é essencial promover as atitudes e os hábitos favoráveis à experimentação e à reflexão.

As alterações curriculares do ensino básico e do ensino secundário assentam em determinados pressupostos dos quais se destacam o papel fundamental da escola e dos professores na gestão curricular, a importância da articulação entre ciclos e disciplinas, as práticas profissionais colaborativas, as metodologias diversificadas e a valorização do ensino experimental. Como afirmei anteriormente, o desenvolvimento destas práticas foram um ponto de viragem na minha atividade profissional. Contudo, parece-me que ainda existe um longo caminho a percorrer sobretudo na implementação de práticas de efetiva gestão do currículo por parte do conselho de turma assim como na articulação entre as diferentes disciplinas. Este facto é facilmente constatável pela análise dos planos das turmas do 2.º e 3.º ciclo, onde se verifica que a ação conjunta do conselho de turma se restringe ao diagnóstico de problemas e dificuldades dos alunos e à respetiva definição de estratégias de atuação. Todas as turmas desenvolvem atividades extra curriculares e participam em campanhas e campeonatos a nível nacional, mas estas atividades são desenvolvidas no âmbito das diversas disciplinas de forma isolada, sendo a articulação de diversas disciplinas restringida à planificação e organização de eventuais visitas de estudo.

Embora o diretor de turma integre determinada estrutura formal na organização e o seu conteúdo funcional esteja definido em normativos regulamentares de uma forma abrangente, temos consciência que a sua atividade concreta está muito para além dela. Algumas vezes vê-se forçado a respeitar incondicionalmente as normas em vigor, empregando uma tecnologia encadeada⁴, nomeadamente no desenrolar do processo de controlo do regime de assiduidade e dos procedimentos penais e disciplinares a aplicar aos alunos (Thompson, 1976 e Formosinho,

⁴ A tecnologia encadeada baseia-se na interdependência serial das tarefas necessárias para completar o produto.

1986, cit. Castro, 1995: 143). Apesar de todas as implicações legais, parece-me que cada vez mais os diretores de turma recorrem à tecnologia intensiva⁵, mobilizando todos os recursos disponíveis, serviços e saberes na tentativa de resolução de problemas. Nada substitui o diálogo, o empenho e a ação pedagógica a desenvolver pelo diretor de turma junto de todos os atores educativos implicados no processo. Este pode exercer uma posição de destaque, não só ao nível do aconselhamento, apoio e orientação pessoal que dispensa aos alunos, como ao nível do acompanhamento académico que faz, assumindo assim a sua vertente de agente estimulador. Como agente socializador, pode desenvolver a sua ação diretamente, fora e dentro da escola, através das atividades socializadoras que impulsiona e pela ação que executa dentro das famílias e da comunidade local.

Embora a autoridade formal se encontre praticamente ausente do seu estatuto funcional, o êxito do seu desempenho assenta essencialmente ao nível da sua autoridade funcional, conseguida através da sua competência humana e profissional, demonstradas no exercício da sua atividade como líder intermédio e gestor curricular. Mas será suficiente? Não podemos continuar resignados com a tradicional “visão burocrática” do diretor de turma, que o identifica como um mero gestor de “burocracias escolares”. Torna-se necessário desencadear mecanismos que conduzam à revalorização e reforço do seu potencial de líder pedagógico intermédio, concretizado através de uma ação moral, transformacional e intercultural na escola e na turma.

⁵ A tecnologia intensiva representa a “focalização de uma ampla variedade de habilidades e especializações sobre um único cliente” (Thompson, 1976, cit. Castro, 1995:133).

6. As bases de poder do diretor de turma

Bothwell associa liderança e poder:

A liderança, talvez mais do que qualquer outra coisa, implica o uso de poder. Os líderes têm de compreender o que é o poder, qual a sua fonte e a forma como ele deve ser usado ou abusado. Porque liderar significa exercer poder, quer você saiba ou não o que está a fazer (1991: 218).

Tal como acontece com o conceito de liderança, também existem diversas definições de poder. Estes dois conceitos estão intimamente relacionados, pois “o poder é um dos meios pelos quais o líder influencia o comportamento dos liderados” (Hersey & Blanchard, 1986: 217). Segundo estes autores, o poder é o potencial de influência do líder, ou seja, “o poder é o recurso que permite um líder influenciar os outros ou conseguir a sua submissão” (id: 218). Aliado ao conceito de poder está ainda o conceito de autoridade, sendo este último entendido como um tipo particular de poder, legitimado pela posição hierárquica ocupada na organização. Quais são então as bases ou fontes de poder?

Apesar de terem sido desenvolvidos vários sistemas de classificações, irei deter-me apenas no proposto por French e Raven por ser o mais citado e no de Formosinho por ter sido aplicado aos professores. Assim French e Raven identificam cinco bases de poder:

- *Poder coercivo*: este tipo de poder baseia-se no medo; os liderados cumprem as ordens ou tarefas que lhes são impostas porque o seu não cumprimento poderá acarretar punições;
- *Poder de especialista*: a base deste poder é um conhecimento de especialista por parte do líder que legitima o cargo que ocupa;
- *Poder legítimo*: este tipo de poder baseia-se na posição ocupada pelo líder dentro da organização; quanto mais elevada for a posição ocupada, maior será o poder de legitimidade;

- *Poder referente*: baseia-se nas características pessoais do líder, que fazem com que este seja estimado e admirado pelos outros;
- *Poder de recompensa*: baseia-se na atribuição de recompensas por parte do líder para que as suas ordens sejam cumpridas.

Partindo da classificação proposta por French e Raven, foram desenvolvidos vários estudos para tentar perceber qual a base de poder que melhor promove a eficácia. Mediante os resultados dos diversos estudos, Hersey & Blanchard concluem que a base de poder mais adequada depende muito das variáveis situacionais, podendo um líder necessitar de várias bases de poder. Até porque “a perceção que os outros têm do poder de um líder é que dá a este a capacidade de induzir o cumprimento de suas ordens ou de influenciar o comportamento dos outros” (1986: 230).

Aplicando as tipologias do poder ao contexto escolar, Formosinho (1980) identifica seis tipos de poder:

- *Poder físico*: baseia-se na superioridade física dos seus detentores face aos restantes indivíduos. Este tipo de poder não é aplicável nas escolas nos nossos dias.
- *Poder material ou remunerativo*: baseado na faculdade de atribuir recompensas materiais, este tipo de poder também não é aplicável aos professores em particular nem à escola no geral⁶.
- *Poder normativo*: é exercido através do apelo a normas ou valores existentes, também podendo ser aplicável a ideologias. Neste sentido, Formosinho faz a distinção entre poder normativo legal e poder normativo ideológico. “Tal base de poder sempre foi

⁶ A atribuição de recompensas materiais é uma prática que não é aplicável à escola. Contudo, poderemos considerar a atribuição de cargos como utilização indireta do poder material, tendo em consideração que os docentes passam a usufruir de uma redução da sua componente letiva para o exercício do cargo. Se existem cargos em que o número de horas atribuído para o seu exercício é de facto necessário ou até insuficiente, outros existem em que o número de horas atribuído pode ser considerado uma recompensa.

essencial ao professor, pois a educação está inextricavelmente ligada ao problema dos valores e, portanto, educar é sempre transmitir certos valores e não outros” (Formosinho, 1980: 129). Também considero que este tipo de poder é bastante invocado pelos professores em situações que recorrem à “letra da lei” para justificar as suas tomadas de posição ou para impor a sua autoridade. “O poder normativo é extremamente importante, porque ele é o contexto de legitimação dos vários tipos de poder, sobretudo do autoritativo” (Formosinho, 1980: 129).

- *Poder cognoscitivo*: baseia-se nos conhecimentos técnicos ou científicos dos seus detentores. Formosinho distingue, neste tipo de poder, o poder cognoscitivo académico (cuja base é o saber teórico) e o poder cognoscitivo pedagógico (cuja base é o domínio das técnicas relacionadas com a atividade profissional).
- *Poder pessoal*: baseia-se nas características pessoais de cada indivíduo. Normalmente, este é o tipo de poder do professor mais valorizado pelos alunos e talvez pelos próprios professores relativamente aos colegas.
- *Poder autoritativo ou autoridade*: advém da posição que se ocupa na estrutura hierárquica da organização.”É sentido intuitivamente que o poder exercido por pessoas em posição de chefia tem algo de específico. Não só tem legitimidade formal como o seu exercício está geralmente sujeito a regras formais conhecidas dos intervenientes” (Formosinho, 1980: 132).

O autor salienta uma grande ligação entre o poder normativo e o autoritativo, referindo que a “própria eficácia da autoridade depende do contexto normativo em que se insere” (1980: 132). Este tipo de poder só poderá eventualmente ser utilizado pelos professores na sua relação pedagógica com os alunos.

Em suma, verificámos que as bases de poder dos professores acabam por poder resumir-se a três: cognoscitiva, normativa e pessoal. Poderão estas bases de poder ser convocadas pelo diretor de turma no exercício do seu cargo?

Segundo Sá, “no contexto da intervenção do diretor de turma, o recurso ao poder normativo pode ser algo dificultado devido à reconhecida diversidade de ideologias pedagógicas que caracterizam o corpo docente” (1996: 145). O autor tem alguma razão se considerarmos apenas o poder normativo como poder normativo ideológico; não obstante, atendendo à distinção feita por Formosinho, muitas vezes o diretor de turma recorre ao poder normativo legal quando se socorre do estabelecido na legislação para fazer valer o seu ponto de vista perante colegas que, por vezes, apresentam uma visão ou perspetiva pedagógica diferente da sua.

O poder cognoscitivo, sendo legitimado para a classe docente tendo em conta que cada professor obtém um saber especializado para a sua área de formação, não pode aplicar-se ao exercício de funções de diretor de turma, dado que o seu saber específico decorre da função de professor e não da de gestor pedagógico intermédio:

A inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia impede o diretor de turma de convocar o poder cognoscitivo, enfraquecendo o seu poder de intervenção junto dos pares, situação agravada pelo facto de ser esta a base de poder julgada mais consistente com a complexidade e imprevisibilidade de processo educativo (Sá, 1996: 146).

Contudo, o exercício das funções de direção de turma durante vários anos e o estilo que determinados diretores de turma imprimem à sua ação pode levar ao reconhecimento pelos pares de competências de gestão e de coordenação do trabalho docente, de gestão do plano curricular da turma, de gestão dos interesses dos alunos e dos problemas da turma e/ou de interação com as famílias. Neste caso, teríamos o reconhecimento pelos professores de um poder do conhecimento adquirido pelo diretor de turma e confirmado pela sua prática.

No que se refere ao poder pessoal, escreve Sá que, “no campo educativo, as ideologias pedagógicas apontam de forma clara para a importância conferida às qualidades pessoais como fator determinante de eficiência e eficácia organizacionais” (1996: 151). No que concerne ao desenvolvimento do cargo de direção de turma, vários estudos concluem que, na opinião de alunos e professores, as características pessoais do diretor de turma e a sua dedicação são fatores determinantes para o bom desempenho do cargo.

7. O perfil do diretor de turma

Verificámos que nenhum normativo confere autoridade formal ao diretor de turma; o seu poder advém-lhe do prestígio pessoal e informal de que possa gozar, da sua eventual capacidade de liderança e da representação que dele têm os que se situam no seu campo de ação. De facto, diversos autores interrogam-se sobre as bases de poder suscetíveis de serem convocadas pelo diretor de turma para coordenar uma equipa de professores, desde logo porque não existe, aparentemente, um “diferencial hierárquico” entre coordenador e coordenados. Os próprios normativos não impõem a necessidade de esta figura possuir formação específica nem tão pouco contemplam a existência de um perfil. “Por outras palavras, o ‘bom diretor de turma’ é aquele que é um líder natural” (Sá, 1996: 153).

De facto, apenas a Portaria 970/80 de 12 de novembro, contemplava um perfil desejável do diretor de turma, consubstanciado em requisitos de natureza humana:

capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites; tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo; bom senso e ponderação; espírito metódico e dinamizador; disponibilidade para apreciar as solicitações a que tem de responder; capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar (Artigo 74.1 da Portaria 970/80 de 12 de novembro).

Atualmente cabe às escolas, no gozo da sua autonomia, a definição do perfil do diretor de turma constatando-se que os requisitos de natureza humana continuam a ser tidos em consideração: “o diretor de turma é nomeado pelo diretor de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento humano” (Ponto 2 do artigo 56.º do Regulamento Interno da Escola). Contudo, verifica-se que pouca importância é atribuída à necessidade da existência de um perfil para o desempenho deste cargo, facilmente constatável pela sua ausência do regulamento interno da escola e frequentemente explicada pela obrigação de não poder haver horários incompletos. Nestes casos, a atribuição da direção de turma não advém do perfil do titular, mas da necessidade de lhe preencher o horário semanal.

A existência de formação específica para o exercício do cargo poderia dar ao diretor de turma uma base de poder suscetível de ser convocada junto dos seus pares. No entanto, verificámos que raros são os casos em que este ator possui formação especializada. Este facto pode ser constatado na breve caracterização dos diretores de turma da escola onde leciono.

Diretor de Turma	Formação Especializada	Formação Contínua no âmbito da direção de turma	Anos de serviço	Anos de experiência como diretor de turma
A	Não tem	PRESSE (25 horas)	16	10
B	Mestrado em Literatura Contemporânea Portuguesa	PRESSE (25 horas)	20	4
C	Não tem	Não tem	13	6
D	Não tem	PRESSE (25 horas)	16	10
E	CESE em Design Industrial	PRESSE (25 horas)	26	16
F	Não tem	PRESSE (25 horas)	15	3
G	Não tem	PRESSE (25 horas)	16	8
H	Pós Graduação em Ensino Especial	PRESSE (25 horas)	18	10
I	Não tem	PRESSE (25 horas)	15	8
J	Não tem	PRESSE (25 horas)	16	12

Como podemos verificar, apenas um dos dez diretores de turma possui formação especializada, nomeadamente uma Graduação em Ensino Especial, que podemos considerar pertinente para o exercício da direção de turma. Dois outros diretores de turma têm formação especializada em áreas relacionadas com a formação científica: um tem o Mestrado em Literatura Contemporânea Portuguesa e outro uma Pós Graduação em Design Industrial.

De igual modo, um diretor de turma não frequentou qualquer ação de formação contínua que o preparasse especificamente para a função e os outros nove diretores de turma frequentaram uma ação de formação no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde e Sexualidade em Meio Escolar (PRESSE).

Desta forma, constatámos que a formação específica para o exercício do cargo, assim como a formação contínua no âmbito da direção de turma ou áreas afins tornam-se requisitos que não são considerados na escola para a atribuição do cargo de diretor de turma.

8. O diretor de turma: líder ou gestor?

Depois da análise das diversas funções que são acometidas ao diretor de turma no seio do conselho de turma, voltemos agora a nossa reflexão para a questão: a ação do diretor de turma é essencialmente de gestor ou de líder?

Segundo Formosinho, as conceções acerca do papel do gestor intermédio variam num *continuum* entre o monitor “entendido como um agente que prossegue objetivos e executa tarefas que outrem (fora da escola) definiu previamente” e o líder, “entendido como um agente com capacidade para definir metas, formular objetivos e distribuir tarefas” (1991: 7). Ao monitor é atribuído organizacionalmente o papel de coordenador “estando basicamente numa posição de “*primum inter pares*” em relação aos seus colegas” e ao líder o de diretor, “o que implica uma posição de superioridade hierárquica formal e uma autoridade baseada não

apenas no prestígio ou competência” (1991: 7). Da análise efetuada anteriormente, constatamos que as atribuições acometidas ao diretor de turma pelos normativos são essencialmente de gestão curricular e coordenação pedagógica e que este goza de uma autoridade funcional conseguida através da sua competência humana e profissional. Nesta esteira Formosinho conclui que “apesar da expressão diretor de turma, estamos em presença de um monitor de turma” (1991: 8).

Os órgãos de gestão intermédia da escola (nomeadamente os departamentos curriculares e os conselhos de turma) possuem uma importância estratégica como instrumentos de gestão pedagógica. Contudo, a prática tem feito das suas funções “um uso muito mais centrado no papel da transmissão de informações e diretrizes no interior da hierarquia da escola do que na responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática que efetivamente detêm” (Roldão, 2013: 138). Além disso, ao invés de se verificar uma articulação entre estas duas estruturas, dado que a ambas são atribuídas funções de gestão do currículo dos alunos, verifica-se uma fragmentação de tarefas:

os Departamentos e seus coordenadores cuidam da planificação científico-didática dos conteúdos das disciplinas que os integram e, em muitos casos, de critérios para a avaliação, e os Conselhos de Turma, através dos seus Diretores, ocupam-se do funcionamento pedagógico, dos projetos curriculares de turma e das áreas transversais, dos problemas de comportamento e de falta de aprendizagem dos alunos e da relação com as famílias (2013: 138).

De facto, a prática corrente nas nossas escolas é a de definição da planificação científico-didática e dos critérios de avaliação das diversas disciplinas ser efetuada nos departamentos curriculares, limitando-se os conselhos de turma a aprovar as planificações. Mas se é no conselho de turma que se identificam as necessidades e interesses dos alunos, faria muito mais sentido que a gestão do currículo fosse realizada ao nível da turma de modo a adequar os conteúdos das diversas disciplinas aos interesses e expectativas dos alunos, tornando as aprendizagens mais significativas. Contudo, “o que mais frequentemente se

prática na escola aponta para uma divisão entre estes dois níveis intermédios de gestão – por sua vez articulados com o Conselho Pedagógico que os representa, ainda que de forma desigual” (Roldão, 2013: 138). Na realidade, como já referi anteriormente, verifica-se uma assimetria na representação destes dois órgãos de gestão intermédia no conselho pedagógico, onde os conselhos de turma são, na maioria dos casos, representados apenas por um coordenador. Por esta razão, Formosinho afirma que o coordenador de departamento é, na situação atual, o “gestor intermédio mais importante na escola portuguesa” (1991: 8).

Face ao exposto, parece-me de fácil constatação que o diretor de turma assume essencialmente funções de gestor e não de liderança. As funções que lhe são legalmente atribuídas são de coordenação e gestão; a própria estrutura hierárquica de organização da escola não o situa numa posição de liderança; não possui autoridade formal perante os professores. Felizmente existem alguns casos de diretores de turma que assumem um papel de liderança, mas são casos pontuais e derivam sobretudo de características pessoais.

CONCLUSÃO

A análise do estatuto funcional do diretor de turma realizada nesta reflexão permite-me verificar que lhe são atribuídas responsabilidades, sem que se definam as melhores condições ou competências para o exercício do cargo; exemplo disso é o facto de não se prever um tipo de formação ou perfil adequados para o desempenho deste cargo. Neste sentido, Sá afirma que a falta de reconhecimento de um “saber de especialista” ao diretor de turma pelos seus pares desautoriza “qualquer eventual tentativa de intervir em áreas julgadas ‘reserva particular’ ” (1997: 246). No entanto, a portaria 970/80, de 12 de novembro, traça um perfil desejável do diretor de turma, consubstanciado em requisitos de natureza humana, característicos da teoria dos traços que marca o início dos estudos sobre liderança.

Paralelamente, o facto de a designação deste cargo ainda ter, algumas vezes, como critério a atribuição de horas para completamento do horário pode diminuir-lhe autoridade sobre os outros professores, “não conseguindo assumir um estatuto de maior poder e liderança pedagógica perante os seus pares” (Pereira, 1996: 192). Neste sentido, é necessário imbuir a gestão pedagógica intermédia de maior poder de decisão e tal seria possível num sistema de governação das escolas menos centralizado. Como afirma Formosinho,

a Constituição vigente preconiza a instauração de um sistema de administração pública descentralizado e a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza um modelo de administração do sistema escolar desconcentrado e descentralizado (2005: 15).

Concomitantemente, o discurso da administração central apoia-se sistematicamente em promessas de descentralização e no reforço da autonomia das escolas. Contudo, verifica-se que

a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de

recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (Barroso, 2005: 177).

A escola é mais democrática se for uma escola mais autónoma: “o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia” dado que “só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização” (Barroso, 2005: 117). Neste sentido,

o reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos. Contudo, não basta “regulamentar” a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público de ensino (Barroso, 1996: IV).

O reforço de uma “autonomia construída” nas escolas é essencial para o desenvolvimento da sua democracia interna, sendo este processo indispensável para a devida valorização das estruturas de gestão intermédia e para a criação das condições necessárias ao exercício pleno das suas funções.

Nesta reflexão questionamos se o desempenho do cargo de diretor de turma, e particularmente a assunção do seu papel de liderança, se encontra limitado por um lado pelo poder que lhe é atribuído face aos seus pares e, por outro, pelo próprio modelo de administração centralizado característico do nosso país. A análise do seu estatuto funcional permite-nos verificar que, ao longo dos anos, as suas áreas de intervenção consubstanciaram-se, essencialmente, na coordenação pedagógica dos professores e do ensino, na orientação educativa dos alunos, no estabelecimento de uma relação estreita com as famílias e no acompanhamento da avaliação dos alunos, estando as suas atribuições definidas apenas de acordo com estas “zonas” de intervenção. Desta forma, o papel de líder atribuído ao diretor de turma pelos normativos pode ser interpretado como indo de encontro a uma conceção de

liderança hierárquica caracterizada pela ênfase colocada na hierarquia de papéis nas diferentes zonas de intervenção dos diferentes atores.

Por outro lado, dado que o diretor de turma é, em primeira instância um professor, encontra-se numa posição de “*primum inter pares*”, pelo que os professores não lhe reconhecem esse diferencial hierárquico. Assim sendo, o poder e autoridade que esta figura possa eventualmente gozar face aos seus pares, advém-lhe sobretudo do prestígio pessoal e informal, da sua eventual capacidade de liderança e da representação que dele têm os que se situam no seu campo de ação. Desta forma, o funcionamento do conselho de turma como órgão colegial depende, acima de tudo, das características pessoais do diretor de turma.

Ao longo desta reflexão tive oportunidade de constatar que, na prática, a assunção de um papel de liderança por parte do diretor de turma é residual e realiza-se sobretudo no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e que, neste sentido, é possível desenvolver práticas de colegialidade sobretudo no seio do conselho de turma. No entanto, em primeira instância torna-se necessário repensar a estrutura organizacional da escola e a importância a atribuir às lideranças intermédias. Carlinda Leite escreve:

Pensar a escola enquanto lugar de decisão e de gestão curricular é pensar a prática pedagógica enquanto atividade de investigação e de intervenção para a mudança. Isto é, pensar a escola enquanto espaço de reflexão e de diálogo entre os diferentes atores em presença e pensar que essa reflexão favorece a emergência de uma nova cultura escolar, matriciada pelas dimensões do ser, de estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender. É este novo entendimento da escola e de currículo, preconizado nos princípios e nos normativos orientadores da política educativa atual, que se deseja ver instituído na organização escolar e nas práticas pedagógicas (2001: 7).

Ao longo desta reflexão constatei que ainda existe um longo caminho a percorrer no seio da escola, caminho esse que passa pela alteração de culturas. Apesar das limitações impostas pela estrutura organizacional da escola, existem áreas de intervenção onde o diretor de turma pode assumir a liderança, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento curricular

dos alunos. Contudo verificamos que, na prática, raros são os casos em que se realiza uma adequação do currículo às especificidades das turmas e dos alunos. O próprio plano de turma, sendo um documento, que poderia ser de referência para o trabalho desenvolvido pelo conselho de turma, torna-se essencialmente um documento de diagnóstico e um repositório dos registos administrativos no âmbito da direção de turma, relativamente aos alunos, passando este documento a ser mais uma obrigação administrativa a cumprir do que um elemento de referência para o trabalho desenvolvido pelo conselho de turma.

A realização desta reflexão permitiu-me obter algumas conclusões:

- Há muito trabalho realizado na escola, nomeadamente o desenvolvimento de boas práticas, que resiste a qualquer registo. As atas dos conselhos de turma limitam-se a seguir o estipulado no guião, não existem registos escritos de reflexões e os planos de turma seguem uma estruturação comum;
- A estrutura organizacional da escola dá pouco espaço ao desenvolvimento do trabalho do diretor de turma, privilegiando o departamento curricular como estrutura de desenvolvimento do trabalho dos professores ao nível da instrução. O próprio regulamento interno da escola pouca importância atribui a esta figura, limitando-se a elencar as suas competências;
- A análise do trabalho realizado pelo diretor de turma no seio do conselho de turma permite-me concluir que este assume essencialmente um papel de gestão mais que de liderança, enfatizando-se os procedimentos e as tarefas administrativas.

Apesar de ao longo desta reflexão ter passado por alguns momentos de frustração, sobretudo pela ausência de suportes escritos que me permitissem sustentar as narrativas, este trabalho torna-se em mais uma experiência de crescimento profissional. Em primeira instância porque me permitiu tomar consciência da necessidade do registo do trabalho que é realizado, que será tida em consideração, a partir de agora, no desenvolvimento da minha atividade

profissional. Como diretora de turma que voltarei a ser, constatei a enorme necessidade de tornar o conselho de turma um órgão colegial e o diretor de turma um líder instrucional. Neste sentido, tenho consciência de que existem muitos obstáculos a ser ultrapassados, mas penso que o envolvimento de todos no desenvolvimento de projetos interdisciplinares é um bom ponto de partida e que será facilmente aceite. Com a proliferação destas práticas, aos poucos, será possível ver o diretor de turma como um líder, enfatizando-se menos as tarefas administrativas.

Por fim, espero que esta reflexão sirva, de alguma forma, para chamar a atenção para a necessidade de atribuição de uma maior importância ao cargo de diretor de turma, no sentido de lhe ser dada a devida importância como estrutura de gestão pedagógica intermédia. Neste âmbito, é necessário equacionar a presente estrutura organizacional da escola, nomeadamente a representatividade dos diretores de turma no conselho pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. (1998). *Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, n.º 8(1), p. 9-32.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1988). *Líderes. Estratégias para Assumir a Verdadeira Liderança*. São Paulo: Habra Ltda.
- Bergamini, C. (1994). *Liderança. Administração do Sentido*. São Paulo: Atlas.
- Bergamini, C. (1994a). *Liderança: A Administração do Sentido*. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, vol. 34 n.º 3, p. 103-114. Mai/Jun.
- Bolívar, A. (2013). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. In Machado, J. ; Alves, J. (Orgs). *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bryman, A. (1992). *Charisma & Leadership in Organizations*. London: SAGE Publications.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: O Quotidiano do Presidente do Conselho Executivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, E. (1998a). *A autonomia das escolas e a construção da qualidade educativa. O papel das lideranças educacionais*. Comunicação apresentada no 1.º Encontro de Educação/Formação e Qualidade Educativa, promovido pelo Centro de Formação Stª Columba. Santa Comba Dão (documento policopiado).
- Castro, E. (1998b). *O Conselho de Turma*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (documento policopiado).
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.

- Costa J. (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Costa, J.; Mendes A; Ventura, A. (Orgs). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1980). *As Bases de Poder do Professor*. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XIV (documento policopiado).
- Formosinho, J. (1991). *O papel do gestor pedagógico intermédio na escola portuguesa: monitor ou líder, coordenador ou director?* Comunicação apresentada ao seminário: A acção educativa: análise psico-social. Leiria (documento policopiado).
- Formosinho, J. (2005). *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1986). *Psicologia para Administradores. A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Huberman, M. (2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Moita, M. (2007). Percursos de Formação e de Trans-Formação. In Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, T. (1996). *O Director de Turma em Contexto Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

- Rocha, J. (2000). *Gestão Pública e Reforma Administrativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, L. (2011). *Liderança instrucional: comportamentos facilitadores do diretor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a gestão curricular*. Lisboa: I.I.E. (Cadernos de Organização Escolar).
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2013). *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. In Machado, J. ; Alves, J. (Orgs). *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Sá, V. (1996). *O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 9(1).
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do diretor de turma*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, M. (1996). *Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação?* Revista de Administração de Educação. Lisboa, vol. VI n.º 1, p. 13-35.
- Sanchez, A. (1997). *A dimensão orientadora do director de turma de alunos dos 13 aos 17 anos*. Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership – A Dynamic View*, S. Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Torres, L. & Palhares J. (2009). *Estilos de Liderança e Escola Democrática*. Comunicação apresentada no Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. ISCTE. Lisboa. (documento policopiado).
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.



ANEXO

(Exemplo de um Plano de Turma)

Aprender ouvindo



I – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1.1– Perfil dos alunos

Ficha de caracterização da turma

Alunos

N.º de alunos: **15** Género: Masculino **47,1%** Feminino: **52,9%** Média de idades: **12**

Alunos retidos: **Nenhum**

Alunos que frequentam a escola pela primeira vez: **Nenhum**

Alunos que beneficiam de Ação Social Escolar:

Total: **12** Escalão A: **8** Escalão B: **4**

Disciplinas com maior percentagem de classificações negativas no ano anterior:

1. Matemática (3) 2. Português (1)

N.º de alunos com computador: **80%** Ligação à Internet: **60%**

Hábitos de leitura:

Raramente **6,6%** Por vezes **80%** Frequentemente **13,3%**

Alunos com local próprio para estudar:

Quarto **60%** Sala **20%** Cozinha **20%**

Tempo de deslocação casa-escola:

≤15 min **33,3%** >15 ≤30 min **66,6%**

Escolaridade desejada:

9.º ano: **13,3%** 12º ano: **20%** Curso profissional: **13,3%** Curso Superior: **53,3%**

Profissões mais desejadas:

1 - Jogador de futebol (**5**) 2 - Médico e/ou veterinário (**5**) 3 – Eng. Energias Renováveis; Bancário; Cabeleireira; Educadora de Infância e professora de Equitação.



Pais

Profissão do pai:

Sector secundário: **53,3%**

Sector terciário: **20%**

Desempregado: **6,6%**

Reformado: **6,6%**

Profissão da mãe:

Sector secundário: **26,6%**

Sector terciário: **13,3%**

Desempregada/Doméstica: **60%**

Habilitações do Pai:

1º ciclo: **40%**

2º ciclo: **26,6%**

3º ciclo: **33,5%**

Habilitações da mãe:

1º ciclo: **40%**

2º ciclo: **6,6%**

3º ciclo: **26,6%**

Secundário: **20%**

Curso Superior: **6,6%**

Observações:

2 alunos já têm pai falecido

REPRESENTANTES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

DELEGADO/SUBDELEGADO DE TURMA

Delegado	-----
Subdelegado	-----



Horário da Turma

HORAS	2ª Feira	Sala	3ª Feira	Sala	4ª Feira	Sala	5ª Feira	Sala	6ª Feira	Sala
9.00-9.45	Mat	15	Ing	15	FQ	Fq	Mat	15	CN	AC2
9.45-10.30	Mat	15	Ing	15	FQ	Fq	Mat	15	EF	Pav
11.00-11.45	Fr	15	EF	Pav	EV	Ev	FC	15	Port	15
11.45-12.30	Fr	15	EF	Pav	EV	Ev	AM	EM	Port	15
14.00-14.45	CN	AC2	Mat	15	Port	15	FQ	FQ	TIC	15
14.45-15.30	CN	AC2	Por	15	Port	15	Fr	15	Ing	15
16.00-16.45	Hist	15	RC		Clube		Hist	15	Geo	15
16.45-17.30	EMRC	Inf	RC		Clube		Hist	15	Geo	15

Clubes

Nº	Nome	Clube
1	-----	Ambiente
2	-----	Ambiente
3	-----	Futsal
4	-----	Atletismo
5	-----	Transferido
6	-----	Ambiente
7	-----	Ambiente
8	-----	Futsal
9	-----	Atletismo
10	-----	Futsal
11	-----	Futsal
12	-----	Futsal
13	-----	Ambiente
14	-----	Futsal
15	-----	Ambiente
16.	-----	Futsal

Clube	Professor	Sala
Atletismo	-----	Pav.
Ambiente	-----	15
Francofonia	-----	AC1
Futsal Iniciados	-----	Pav.



DISCIPLINA	NOME DOS PROFESSORES
Português	-----
Inglês nível 3	-----
Francês nível 1	-----
História	-----
Matemática	-----
Geografia	-----
Ciências Naturais	-----
Físico-Química	-----
Educação Visual	-----
Educação Física	-----
Educação Moral e Religiosa	-----
Atelier de Música	-----
Tecnologias de Informação e Comunicação	-----
Formação Complementar	-----

Alunos/Encarregados de Educação

N.º	NOME DO ALUNO	ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO
1.	-----	-----
2.	-----	-----
3.	-----	-----
4.	-----	-----
5.	-----	<i>Transferido</i>
6.	-----	-----
7.	-----	-----
8.	-----	-----
9.	-----	-----
10.	-----	-----
11.	-----	-----
12.	-----	-----
13.	-----	-----
14.	-----	-----
15.	-----	-----
16.	-----	-----



Grupos de Apoio/reforço curricular

N.º	NOME DO ALUNO	GRUPOS
1.	-----	1
2.	-----	2
3.	-----	1
4.	-----	2
5.	-----	Transferido
6.	-----	1
7.	-----	2
8.	-----	2
9.	-----	1
10.	-----	2
11.	-----	2
12.	-----	2
13.	-----	1
14.	-----	2
15.	-----	1
16.	-----	1

Grupo 1

Disciplina	Professor
<u>Matemática</u>	-----
<u>Português</u>	-----

Grupo2

Disciplina	Professor
<u>Português</u>	-----
<u>Matemática</u>	-----

1.2– Análise dos interesses e expectativas

Na generalidade	Estratégia
<ul style="list-style-type: none"> - A maioria da turma gosta de atividades desportivas, nomeadamente, futebol e animais. - A maioria da turma tem como expectativas futuras a emigração quer os que pretendem tirar cursos superiores quer os que não pretendem prosseguir estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clubes de futsal, atletismo e ambiente; - Organizar atividades que vão de encontro aos seus interesses, nomeadamente: torneios de futsal e visita de estudo onde os alunos possam estar em contacto com animais.

1.3– Definição dos principais problemas da turma

Problemas da turma	Estratégias a privilegiar
<p>Atenção e concentração;</p> <p>Leitura e interpretação de enunciados escritos;</p> <p>Aplicação de conhecimentos a novas situações;</p> <p>Resolução de problemas;</p> <p>Cumprimento das regras de sala de aula;</p> <p>Não saber ouvir;</p> <p>Falta de solidariedade.</p>	<p>Solicitar frequentemente a participação oral dirigida e ordenada;</p> <p>Ler os enunciados em voz alta e realizar a sua análise em grupo;</p> <p>Resolução de exercícios com aplicação a situações do dia-a-dia;</p> <p>Ensino individualizado;</p> <p>Inculcar nos alunos a necessidade de cumprir as regras de conduta da escola;</p> <p>Definir a planta da sala de aula; utilização de níveis de exigência firmes e iguais por todos os docentes;</p> <p>Utilizar métodos de ensino diversificados;</p> <p>Sensibilizar para a importância de saber ouvir o outro;</p> <p>Incentivar a solidariedade.</p>
<p>Opinião dos alunos</p> <p>Os alunos consideram que se melhorarem o comportamento melhoram o aproveitamento.</p>	<p>Comprometeram-se a falar menos nas aulas;</p> <p>Sugeriram uma nova planta da sala de aula;</p> <p>Os docentes utilizem mais a caderneta, nos casos de fraco comportamento.</p>

Avaliação em 19 de dezembro de 2012:

Os problemas mantêm-se pelo que as estratégias continuarão a ser implementadas.

Avaliação em 13 de fevereiro de 2013:

Relativamente à eficácia das estratégias estabelecidas, o Conselho de Turma decidiu pela sua manutenção e reforço das suas metodologias de ensino e trabalho.

Avaliação em 19 de março de 2013:

Relativamente à eficácia das estratégias estabelecidas, o Conselho de Turma decidiu pela sua manutenção e reforço das suas metodologias de ensino e trabalho, uma vez que estas estão a surtir efeito.

II – PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

2.1 – Avaliação diagnóstica/Definição de metas de aprendizagem

Disciplina	Avaliação diagnóstica	Meta a atingir	Avaliação Final
Português	49%	54%	
Inglês	67%	72%	
Matemática	62%	70%	
História	58%	63%	
Geografia	45,7%	55%	
Ciências Naturais	29%	50%	
Físico-químicas	46%	56%	
E. Visual	58%	65%	
E. Física	58%	70%	
Francês	55%	60%	
EMRC	66%	75%	
ITC	26%	60%	
Atelier de Música	57%	62%	

2.2 – Práticas de diferenciação pedagógica

Nº	Aluno	Disciplina	Dificuldade/habilidade	O que faz
4	-----	Matemática Inglês Ciências Naturais História Físico-Química Português Geografia	Dificuldades <ul style="list-style-type: none"> - Falta de concentração; - Interpretação de enunciados; - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos de estudo. - Fraca autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração da aluna no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado da aluna na resolução dos exercícios. - Maior envolvimento do encarregado de ed. - Maior controlo dos trabalhos de casa. - Valorizar a participação oral solicitada. - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos. - Reforço positivo.



7	-----	Matemática Inglês Ciências Naturais História Físico-Química Português	<u>Dificuldades</u> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de enunciados; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos de estudo; - Insegurança na realização de tarefas; - Falta de concentração; - Fraca autonomia; - Escreve com erros ortográficos e sintáticos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado da aluna na resolução dos exercícios. - Reforço positivo. - Estimular a autonomia - Maior controlo dos trabalhos de casa. - Valorizar a participação oral solicitada. - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos. - Reforço positivo.
8	-----	Matemática Inglês Ciências Naturais Físico-Química Geografia	<u>Dificuldades</u> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas - Atenção/concentração - Fraca autonomia; - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de enunciados; - Falta de hábitos e métodos de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Apoio individualizado na sala de aula; - Pedir a sua participação com mais frequência; - Estimular a autonomia; - Maior controlo dos trabalhos de casa; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; - Reforço positivo.
9	-----	Matemática História	<u>Habilidades</u> <ul style="list-style-type: none"> - Bom ritmo de trabalho; - Autonomia na resolução dos exercícios; - Facilidade na aplicação de conhecimentos a novas situações - Raciocínio lógico. - Aluna bastante autónoma; - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Expressão oral escrita; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 1 do reforço curricular; - Incentivo à participação do aluno em campeonatos de jogos e concursos; - Resolução de exercícios com maior grau de dificuldade (nomeadamente de Exames Nacionais, Testes Intermédios e dos "1001 Itens" do GAVE; - Intensificação da resolução de exercícios com maior grau de dificuldade; - Estimular o sentido crítico através de leitura de textos;



		Português	<p>enunciados.</p> <p><u>Dificuldades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muitos erros ortográficos; - Falta de concentração; - Interpretação de enunciados escritos. 	
10	-----	<p>Matemática</p> <p>Inglês</p> <p>Ciências Naturais</p> <p>História</p> <p>Físico-Química</p> <p>Português</p> <p>Geografia</p>	<p><u>Dificuldades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de enunciados; - Muitos erros ortográficos - Produção escrita deficiente - Leitura incipiente; - Interpretação de enunciados e expressão escrita; - Atenção, concentração e organização de materiais, - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos e métodos de trabalho; - Falta de concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado do aluno na resolução dos exercícios; - Estimular a autonomia - Maior controlo dos trabalhos de casa. - Valorizar a participação oral solicitada. - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos. -Reforço positivo.
11	-----	<p>Português</p> <p>Matemática</p> <p>Inglês</p> <p>História</p> <p>Físico-Química</p>	<p><u>Dificuldades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muitos erros ortográficos; - Deficiente produção escrita; - Leitura lenta e irregular; - Interpretação de enunciados e expressão escrita; - Realização incompleta de tarefas propostas para casa; - Atenção, organização e concentração; - Organização de materiais; - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas; - Fraca autonomia; - Falta de hábitos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de exercícios de leitura oral; - Apoio mais individualizado; - Estimular a autonomia; - Reforçar a realização de resumos e trabalhos de casa; - Promover formas de organização dos materiais; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; -Reforço positivo.
12	-----	<p>História</p> <p>Físico-Química</p> <p>Português</p>	<p><u>Dificuldades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fraca autonomia - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a autonomia; - Prestar um apoio mais individualizado, sempre que possível; - Maior controlo dos trabalhos de casa; - Valorizar a participação oral solicitada;



			enunciados; -Falta de hábitos e métodos de trabalho.	- Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; -Reforço positivo.
14	-----	Matemática Ciências Naturais Físico-Química	Dificuldades - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas.	- Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula.
16	-----	Matemática Português	Habilidades - Bom ritmo de trabalho; - Autonomia na resolução dos exercícios; - Facilidade na aplicação de conhecimentos a novas situações; - Raciocínio lógico; - Aluno bastante autónomo; Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Expressão oral escrita; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de enunciados; - Inferência de sentidos; - Capacidade de síntese.	- Integração do aluno no grupo 1 do reforço curricular; - Incentivo à participação do aluno em campeonatos de jogos e concursos; - Resolução de exercícios com maior grau de dificuldade (nomeadamente de Exames Nacionais, Testes Intermédios e dos "1001 Itens" do GAVE; -Estimular o sentido crítico através de leitura de textos;

Avaliação em 19 de dezembro de 2012:

As alunas -----, n.º1 e -----, n.º13, foram inseridas na diferenciação Pedagógica, por serem consideradas alunas com habilidades na maioria das disciplinas.

A aluna -----, n.º9, foi retirada da diferenciação pedagógica, como aluna com habilidades.

Foi, ainda, inserida na diferenciação pedagógica a aluna -----, n.º2, por ser considerada uma com dificuldades a algumas disciplinas.



Reformulação em 19 de dezembro de 2012:

Nº	Aluno	Disciplina	Dificuldade/habilidade	O que faz
1	-----	Português Inglês Geografia História	Habilidade: - Aluna autónoma; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Resolução de situações problemáticas; - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Expressão oral e escrita; - Aquisição e aplicação de conhecimentos a novas situações.	- Integração da aluna no grupo 1 do Reforço Curricular; - Intensificação da resolução de exercícios com maior grau de dificuldade; - Estimular o sentido crítico; através de leitura de textos.
2	-----	Português Inglês Físico-Química	Dificuldades - Falta de pré-requisitos; - Integração de conceitos; - Compreensão e expressão oral; - Compreensão e expressão escrita; - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Aquisição de conhecimentos - Aplicação de regras; técnicas e fórmulas; - Cálculo; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos de estudo; - Empenho nas tarefas; - Atenção/concentração; - Assertividade nas intervenções.	- Integração da aluna no grupo 2 do reforço curricular; - Apoio individualizado na sala de aula; - Reforço positivo; - Diversificar atividades e tarefas no reforço curricular; - Aumentar a frequência das interações professor/aluno; - Dialogar com a aluna sobre os progressos obtidos e dificuldades sentidas; - Incentivar à participação individual.
4	-----	Matemática Inglês Ciências Naturais História Físico-Química Português	Dificuldades - Falta de concentração; - Integração de conceitos; - Falta de pré-requisitos; - Interpretação de enunciados; - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Dificuldades na expressão / compreensão escrita; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos de estudo; - Fraca autonomia; - Cálculo; - Organização de ideias; - Método de trabalho e estudo; - Realização de TPC; - Respeito pelas regras;	- Integração da aluna no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado da aluna na resolução dos exercícios; - Maior envolvimento do encarregado de ed. - Maior controlo dos trabalhos de casa; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de



			- Empenho nas tarefas.	síntese, elaborando pequenos resumos; - Dialogar com a aluna sobre os progressos obtidos e dificuldades sentidas; -Reforço positivo.
7	-----	Matemática Inglês História Físico-Química Português	<u>Dificuldades</u> - Falta de pré-requisitos - Interpretação de enunciados; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos de estudo; -Insegurança na realização de tarefas; - Falta de concentração; - Fraca autonomia; - Escreve com erros ortográficos e sintáticos; - Falta de pré-requisitos - Integração de conceitos - Método de trabalho e estudo - Cálculo; - Aplicação de regras, técnicas e fórmulas - Empenho nas tarefas	- Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado da aluna na resolução dos exercícios. -Reforço positivo. Estimular a autonomia - Maior controlo dos trabalhos de casa. - Valorizar a participação oral solicitada. - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos. -Reforço positivo.
8	-----	Matemática Inglês Ciências Naturais Físico-Química Geografia Português Francês	<u>Dificuldades</u> - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Falta de pré-requisitos; - Integração de conceitos; - Resolução de problemas; - Cálculo; - Atenção/concentração; - Fraca autonomia; - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de enunciados; - Falta de hábitos e métodos de trabalho; - Falta de pré-requisitos; - Respeito pelas regras; - Empenho nas tarefas; - Atenção/concentração.	- Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Apoio individualizado na sala de aula; - Pedir a sua participação com mais frequência; - Estimular a autonomia; - Maior controlo dos trabalhos de casa; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; - Criação de métodos de estudo; - Estabelecer contacto regular com a Diretora de Turma; -Reforço positivo.
9	-----	Português Ciências	<u>Dificuldades</u> - Muitos erros ortográficos; - Falta de concentração; - Integração de conceitos;	- Apoio individualizado na sala de aula; - Pedir a sua participação com mais frequência;



		Naturais Físico-Química Francês	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de enunciados escritos. - Dificuldades na expressão e compreensão escrita; - Cálculo; - Falta de hábitos e métodos de trabalho; - Respeito pelas regras; - Empenho nas tarefas; - Atenção/concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos - Estimular o sentido crítico através de leitura de textos; - Criação de métodos de estudo; - Estabelecer contacto regular com a Diretora de Turma;
10	-----	Matemática Inglês Ciências Naturais História Físico-Química Português Geografia Francês	Dificuldades <ul style="list-style-type: none"> - Falta de pré-requisitos; - Integração de conceitos; - Interpretação de enunciados; - Muitos erros ortográficos - Produção escrita deficiente; - Leitura incipiente; - Interpretação de enunciados e expressão escrita; - Atenção, concentração e organização de materiais, - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Cálculo; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos e métodos de trabalho; - Falta de concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado do aluno na resolução dos exercícios; - Estimular a autonomia - Maior controlo dos trabalhos de casa. - Valorizar a participação oral solicitada. - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos. - Reforço positivo.
11	-----	Português Matemática Inglês Físico-Química	Dificuldades <ul style="list-style-type: none"> - Muitos erros ortográficos; - Deficiente produção escrita; - Leitura lenta e irregular; - Interpretação de enunciados e expressão escrita; - Realização incompleta de tarefas propostas para casa; - Atenção, organização e concentração; - Organização de materiais; - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas; - Fraca autonomia; - Falta de hábitos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de exercícios de leitura oral; - Apoio mais individualizado; - Estimular a autonomia; - Reforçar a realização de resumos e trabalhos de casa; - Promover formas de organização dos materiais; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; - Reforço positivo.
12	-----	História Físico-Química Português Francês Tecnologias de	Dificuldades <ul style="list-style-type: none"> - Falta de pré-requisitos; - Integração de conceitos; - Fraca autonomia; - Interpretação/ compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a autonomia; - Prestar um apoio mais individualizado, sempre que possível; - Maior controlo dos trabalhos



		Informação e Comunicação	de enunciados escritos; -Aquisição e aplicação de conhecimentos; -Interpretação de enunciados; -Falta de hábitos e métodos de trabalho.	de casa; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; -Reforço positivo.
13	-----	Matemática Ciências Naturais	Habilidade: - Aluna autónoma. - Aquisição e aplicação de conhecimentos. - Resolução de situações problemáticas. - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Expressão oral e escrita; - Aquisição e aplicação de conhecimentos a novas situações;	- Integração da aluna no grupo 1 do Reforço Curricular. - Incentivo à participação da aluna em campeonato de jogos e concursos matemáticos. - Intensificação da resolução de exercícios com maior grau de dificuldade; - Estimular o sentido crítico através de leitura de textos. - Intensificação da resolução de exercícios com maior grau de dificuldade (nomeadamente de Exames Nacionais/Provas Finais, Testes Intermédios e dos "1001 Itens" do GAVE).
14	-----	Matemática Físico-Química	Dificuldades - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas; - Integração de conceitos; - Cálculo; - Método de trabalho e estudos; - Atenção/concentração; -Assertividade nas intervenções.	- Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Dialogar com o aluno sobre os progressos obtidos; - Incentivar à participação individual.
16	-----	Matemática Português	Habilidades - Bom ritmo de trabalho; - Autonomia na resolução dos exercícios; - Facilidade na aplicação de conhecimentos a novas situações; - Raciocínio lógico; - Aluno bastante autónomo; Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Expressão oral escrita; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de enunciados; - Inferência de sentidos; - Capacidade de síntese.	- Integração do aluno no grupo 1 do reforço curricular; - Incentivo à participação do aluno em campeonatos de jogos e concursos; - Resolução de exercícios com maior grau de dificuldade (nomeadamente de Exames Nacionais, Testes Intermédios e dos "1001 Itens" do GAVE; -Estimular o sentido crítico através de leitura de textos;



Avaliação em 13 de fevereiro de 2013:

Foram inseridas na diferenciação pedagógica dos alunos:

- -----, n.º2, as disciplinas de Matemática e História;
 - -----, n.º4, a disciplina de Francês;
 - -----, n.º8, a disciplina de História;
 - -----, n.º9, a disciplina de História;
 - -----, n.º11, a disciplina de História;
 - -----, n.º12, as disciplinas de Inglês e Geografia;
- Por terem revelado, também, dificuldades a estas disciplinas.

Reformulação em 13 de fevereiro de 2013:

Nº	Aluno	Disciplina	Dificuldade/habilidade	O que faz
1	-----	Português Inglês Geografia História	Habilidade: - Aluna autónoma; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Resolução de situações problemáticas; - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Expressão oral e escrita; - Aquisição e aplicação de conhecimentos a novas situações.	- Integração da aluna no grupo 1 do Reforço Curricular; - Intensificação da resolução de exercícios com maior grau de dificuldade; - Estimular o sentido crítico; através de leitura de textos.
2	-----	Português Inglês Físico-Química Matemática História	Dificuldades - Falta de pré-requisitos; - Integração de conceitos; - Compreensão e expressão oral; - Compreensão e expressão escrita; - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Aquisição de conhecimentos - Aplicação de regras; técnicas e fórmulas; - Cálculo; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos de estudo; - Empenho nas tarefas; - Atenção/concentração; - Assertividade nas intervenções.	- Integração da aluna no grupo 2 do reforço curricular; - Apoio individualizado na sala de aula; - Reforço positivo; - Diversificar atividades e tarefas no reforço curricular; - Aumentar a frequência das interações professor/aluno; - Dialogar com a aluna sobre os progressos obtidos e dificuldades sentidas; - Incentivar à participação individual.
4	-----	Matemática Inglês Ciências	Dificuldades - Falta de concentração; - Integração de conceitos;	- Integração da aluna no grupo 2 do reforço curricular;



		Naturais História Físico-Química Português Francês	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de pré-requisitos; - Interpretação de enunciados; - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Dificuldades na expressão / compreensão escrita; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos de estudo; - Fraca autonomia; - Cálculo; - Organização de ideias; - Método de trabalho e estudo; - Realização de TPC; - Respeito pelas regras; - Empenho nas tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado da aluna na resolução dos exercícios; - Maior envolvimento do encarregado de ed. - Maior controlo dos trabalhos de casa; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; - Dialogar com a aluna sobre os progressos obtidos e dificuldades sentidas; - Reforço positivo.
7	-----	Matemática Inglês História Físico-Química Português	<p><u>Dificuldades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de pré-requisitos - Interpretação de enunciados; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos de estudo; - Insegurança na realização de tarefas; - Falta de concentração; - Fraca autonomia; - Escreve com erros ortográficos e sintáticos; - Falta de pré-requisitos - Integração de conceitos - Método de trabalho e estudo - Cálculo; - Aplicação de regras, técnicas e fórmulas - Empenho nas tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado da aluna na resolução dos exercícios. - Reforço positivo. - Estimular a autonomia - Maior controlo dos trabalhos de casa. - Valorizar a participação oral solicitada. - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos. - Reforço positivo.
8	-----	Matemática Inglês Ciências Naturais Físico-Química Geografia Português Francês História	<p><u>Dificuldades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Falta de pré-requisitos; - Integração de conceitos; - Resolução de problemas; - Cálculo; - Atenção/concentração; - Fraca autonomia; - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Apoio individualizado na sala de aula; - Pedir a sua participação com mais frequência; - Estimular a autonomia; - Maior controlo dos trabalhos de casa; - Valorizar a participação oral solicitada;



			<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de enunciados; - Falta de hábitos e métodos de trabalho; - Falta de pré-requisitos; - Respeito pelas regras; - Empenho nas tarefas; - Atenção/concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; - Criação de métodos de estudo; - Estabelecer contacto regular com a Diretora de Turma; -Reforço positivo.
9	-----	Português Ciências Naturais Físico-Química Francês História	<u>Dificuldades</u> <ul style="list-style-type: none"> - Muitos erros ortográficos; - Falta de concentração; - Integração de conceitos; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de enunciados escritos. - Dificuldades na expressão e compreensão escrita; - Cálculo; - Falta de hábitos e métodos de trabalho; - Respeito pelas regras; - Empenho nas tarefas; - Atenção/concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio individualizado na sala de aula; - Pedir a sua participação com mais frequência; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos -Estimular o sentido crítico através de leitura de textos; - Criação de métodos de estudo; - Estabelecer contacto regular com a Diretora de Turma;
10	-----	Matemática Inglês Ciências Naturais História Físico-Química Português Geografia Francês	<u>Dificuldades</u> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de pré-requisitos; - Integração de conceitos; - Interpretação de enunciados; - Muitos erros ortográficos - Produção escrita deficiente; - Leitura incipiente; - Interpretação de enunciados e expressão escrita; - Atenção, concentração e organização de materiais, - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Cálculo; - Resolução de problemas; - Falta de hábitos e métodos de trabalho; - Falta de concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Acompanhamento individualizado do aluno na resolução dos exercícios; - Estimular a autonomia - Maior controlo dos trabalhos de casa. - Valorizar a participação oral solicitada. - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos. -Reforço positivo.
11	-----	Português Matemática Inglês Físico-Química História	<u>Dificuldades</u> <ul style="list-style-type: none"> - Muitos erros ortográficos; - Deficiente produção escrita; - Leitura lenta e irregular; - Interpretação de enunciados e expressão escrita; - Realização incompleta de 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de exercícios de leitura oral; - Apoio mais individualizado; - Estimular a autonomia; - Reforçar a realização de resumos e trabalhos de casa; - Promover formas de



			tarefas propostas para casa; - Atenção, organização e concentração; - Organização de materiais; - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas; - Fraca autonomia; - Falta de hábitos de estudo.	organização dos materiais; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; -Reforço positivo.
12	-----	História Físico-Química Português Francês Tecnologias de Informação e Comunicação Inglês Geografia	Dificuldades -Falta de pré-requisitos; - Integração de conceitos; -Fraca autonomia; -Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; -Aquisição e aplicação de conhecimentos; -Interpretação de enunciados; -Falta de hábitos e métodos de trabalho.	- Estimular a autonomia; - Prestar um apoio mais individualizado, sempre que possível; - Maior controlo dos trabalhos de casa; - Valorizar a participação oral solicitada; - Treinar a capacidade de síntese, elaborando pequenos resumos; -Reforço positivo.
13	-----	Matemática Ciências Naturais	Habilidade: - Aluna autónoma. - Aquisição e aplicação de conhecimentos. - Resolução de situações problemáticas. - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Expressão oral e escrita; - Aquisição e aplicação de conhecimentos a novas situações;	- Integração da aluna no grupo 1 do Reforço Curricular. - Incentivo à participação da aluna em campeonato de jogos e concursos matemáticos. - Intensificação da resolução de exercícios com maior grau de dificuldade; - Estimular o sentido crítico através de leitura de textos. - Intensificação da resolução de exercícios com maior grau de dificuldade (nomeadamente de Exames Nacionais/Provas Finais, Testes Intermédios e dos "1001 Itens" do GAVE).
14	-----	Matemática Físico-Química	Dificuldades - Aplicação de conhecimentos a novas situações; - Resolução de problemas; - Integração de conceitos; - Cálculo; - Método de trabalho e estudos; - Atenção/concentração; -Assertividade nas intervenções.	- Integração do aluno no grupo 2 do reforço curricular; - Aumento das interações verbais; - Apoio individualizado na sala de aula; - Dialogar com o aluno sobre os progressos obtidos; - Incentivar à participação individual.



16	-----	Matemática Português	Habilidades <ul style="list-style-type: none"> - Bom ritmo de trabalho; - Autonomia na resolução dos exercícios; - Facilidade na aplicação de conhecimentos a novas situações; - Raciocínio lógico; - Aluno bastante autónomo; - Interpretação/ compreensão de enunciados escritos; - Expressão oral escrita; - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Interpretação de enunciados; - Inferência de sentidos; - Capacidade de síntese. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração do aluno no grupo 1 do reforço curricular; - Incentivo à participação do aluno em campeonatos de jogos e concursos; - Resolução de exercícios com maior grau de dificuldade (nomeadamente de Exames Nacionais, Testes Intermédios e dos "1001 Itens" do GAVE; - Estimular o sentido crítico através de leitura de textos;
----	-------	-------------------------	---	---

Avaliação em 13 de Março de 2013:

Não foram feitas alterações na diferenciação pedagógica dos alunos, uma vez que, não se verificaram grandes alterações nas avaliações.

2.3 – Reforço Curricular

Avaliação em 26 de outubro de 2012:

Trabalho Realizado no Reforço Curricular de Matemática:

Os dois grupos realizam trabalho diferenciado, adequado às necessidades e capacidades dos alunos. O trabalho desenvolvido no grupo 1 visa, essencialmente, desenvolver as capacidades dos alunos pelo que estes têm resolvido exercícios de aplicação com maior grau de dificuldade e têm aplicado os conteúdos lecionados na resolução de problemas. Por sua vez, os alunos do grupo 2 têm resolvido exercícios de aplicação simples, muito similares aos resolvidos nas aulas, de modo a reforçar e consolidar as aprendizagens.

Trabalho Realizado no Reforço Curricular de Português:

A Português, as aulas de reforço curricular têm sido adequadas às necessidades dos dois grupos. Têm sido realizados exercícios de consolidação dos novos conteúdos gramaticais e de oficinas de escrita segundo modelos. No primeiro grupo o nível de exigência é um pouco superior e nota-se uma maior rapidez na resolução das fichas de trabalho bem como uma assimilação e aplicação de conhecimentos mais célere, embora não seja muito elevado o seu nível de desempenho. No segundo grupo, mais fraco, o ritmo é muito lento e a progressão pouco evidente. A partir da realização do teste, serão reforçados, com exercícios muito simples, os conteúdos gramaticais novos que não estão ainda assimilados, especialmente pelos alunos do 2º grupo. A partir de Novembro, duas a três destas aulas serão integralmente dedicadas à elaboração das fichas de leitura do «projeto leitura em casa».

Avaliação em 19 de dezembro de 2012:

Trabalho Realizado no Reforço Curricular de Matemática:

Dando continuidade ao plano de trabalho delineado no início do ano letivo, os alunos do grupo 1 realizaram exercícios com grau de complexidade ligeiramente superior ao normal. Verifica-se que, apesar de revelarem alguma facilidade em atingir os objetivos essenciais da disciplina, estes alunos sentem dificuldades quando



se pretende ir mais além na articulação de conhecimentos. Possuem um bom ritmo de trabalho, mas necessitam de tornar-se mais autónomos, pois revelam insegurança na interpretação de enunciados. Quando confrontados com exercícios retirados de Exames Nacionais, Provas Finais e Testes Intermédios, partem do pressuposto que não conseguem fazer e desistem à primeira dificuldade. A docente ----- considera que estas aulas podem ser uma mais-valia para o desenvolvimento das suas capacidades mas que, face ao exposto, existe um trabalho prévio a realizar no sentido de desmistificar o grau de dificuldade de exercícios de exame e imprimir mais confiança aos discentes.

No que concerne aos alunos do grupo 2, estes têm realizado exercícios simples de consolidação dos conhecimentos. Verifica-se que, na generalidade, possuem um ritmo de trabalho lento e revelam muitas dificuldades na aplicação dos conhecimentos. Salientam-se com mais dificuldades os alunos número quatro I-----, número sete ----- e número dez ----- . Por sua vez, o aluno ----- revela algumas dificuldades decorrentes sobretudo da sua falta de concentração e de hábitos de estudo; no entanto, tem feito um esforço para colmatar estas lacunas. Na generalidade os alunos revelam interesse nas atividades propostas e preocupação em suprimir as suas lacunas. Excetua-se ao exposto a aluna número quatro, -----, que não revela qualquer preocupação perante as dificuldades e apresenta uma atitude de passividade face às atividades propostas, procedendo à sua resolução através da constante insistência da docente -----.

Trabalho Realizado no Reforço Curricular de Português:

No grupo 1, têm sido resolvidos exercícios gramaticais de consolidação dos conteúdos lecionados nas aulas da disciplina, bem como oficinas de escrita segundo modelos. A complexidade das atividades propostas não foi de grande exigência, uma vez que o grupo não está preparado para tal. Foram também realizados os resumos das obras lidas no projeto «Cinco minutos de leitura». No grupo 1, os alunos são participativos e empenhados e resolvem os exercícios propostos com interesse, colocam as suas dúvidas e solicitam colaboração. Destacam-se pela forma empenhada e autónoma como trabalham as alunas -----, n.º1 e -----, n.º13. A aluna -----, n.º9 revela muitas dificuldades na consolidação de conhecimentos, pelo que lhe tem sido prestado um apoio mais individualizado, no sentido de a ajudar a melhorar o seu desempenho. Os alunos -----, n.º15 e -----, n.º16 são muito desorganizados e não possuem métodos de estudo coerentes, pelo que o seu desempenho não melhorou e nem a sua prestação ficou mais aprimorada. São alunos com capacidades cognitivas que, dada a incapacidade de organização das ideias e da aplicação de métodos de estudo coerentes, não registam evolução.

Com o grupo 2, a docente ----- tem resolvido exercícios gramaticais de consolidação dos conteúdos lecionados nas aulas da disciplina, bem como oficinas de escrita segundo modelos. O grupo desenvolve as atividades com algum empenho e participação, no entanto, os alunos -----, n.º4; -----, n.º8 e -----, n.º12, por vezes, estão pouco atentos e têm comportamentos inadequados para uma sala de aula, o que dificulta o bom desenvolvimento do trabalho. Os restantes, apesar de revelarem muitas dificuldades na produção de texto, esforçam-se por resolver todos os exercícios propostos pela docente. Destacam-se pela positiva as alunas -----, n.º2 e -----, n.º7, que revelam um desempenho satisfatório na realização das atividades e, por vezes, procuram esclarecer dúvidas. O aluno -----, n.º10 raramente consegue terminar as tarefas propostas, não solicita apoio e denota graves lacunas ao nível dos pré-requisitos.

Avaliação em 19 de março de 2013:

Trabalho Realizado no Reforço Curricular de Matemática:

Dando resposta às necessidades diagnosticadas, ao longo do 2.º período deu-se particular importância à análise e interpretação de enunciados escritos, tendo o trabalho desenvolvido permitido a evolução dos alunos. De igual modo se constata que os discentes progrediram relativamente à autonomia, sendo agora menos dependentes da orientação da professora. Contudo, o aumento do número de conteúdos lecionados aliado à falta de hábitos de estudo sistemático por parte dos alunos refletiram-se em dificuldades na articulação de conhecimentos. Desta forma, privilegiou-se a resolução de exercícios de consolidação e articulação de conhecimentos em detrimento de exercícios com grau de complexidade superior. Excetua-se ao

exposto a aluna -----, sendo a única que consegue corresponder às expetativas e com a qual é possível desenvolver um trabalho mais exigente.

No que concerne ao grupo 2, o trabalho realizado continuou a incidir na aquisição e consolidação de conhecimentos. De um modo geral, estes alunos continuam a revelar grandes dificuldades na aplicação de conhecimentos, necessitando de um apoio muito individualizado. No entanto, são interessados e empenhados. Salientam-se os progressos revelados pelos alunos ----- e -----, fruto do seu empenho e determinação em superar as dificuldades. No outro extremo continua a salientar-se a atitude de passividade face às dificuldades e aos resultados escolares da aluna ----- . Os alunos -----, ----- e ----- evidenciam muito interesse e empenho nas atividades propostas; contudo a falta de pré requisitos aliada às suas dificuldades de aquisição e consolidação de conhecimentos inviabilizam o seu sucesso à disciplina. O aluno ----- regista algumas melhorias mas continua a necessitar de melhorar a concentração e os hábitos de estudo; revela ainda dificuldades na consolidação dos conhecimentos. Por fim, o aluno ----- para além de falta de pré-requisitos e dificuldades na consolidação de conhecimentos, revela falta de estudo.

As docentes ----- e ----- consideram que o trabalho realizado nestas aulas tem sido bastante profícuo pois permite adaptar as estratégias às reais necessidades dos alunos e prestar-lhes um apoio mais individualizado que nem sempre se torna possível em situação normal de sala de aula.

Trabalho Realizado no Reforço Curricular de Português:

As docentes de Português, ----- e -----, informaram que têm realizado o mesmo tipo de atividades registadas no relatório do 1º período, no entanto, constatam que uma parte dos alunos não se revelou empenhada na resolução das tarefas propostas, mostrando pouca atenção e procurando protelar o trabalho que raramente conseguem concluir. No primeiro grupo, apesar de uma aluna revelar um comportamento e aproveitamento exemplar, a -----, nº13, outros revelam-se displicentes e o seu aproveitamento desceu consideravelmente, como é o caso da aluna -----, nº1 e da aluna -----, nº6. Os alunos -----, nº15 e -----, nº 16 revelam algum progresso na organização do seu trabalho. Se excetuarmos a aluna -----, estes alunos não revelam qualquer interesse em atingir níveis de sucesso de excelência, desvalorizando, por isso, o trabalho desenvolvido nestas aulas. No segundo grupo destacam-se as discentes, ----- nº7 e a ----- nº2 que trabalham com autonomia e empenho. O -----, nº8, o -----, nº12, a -----, nº13, e o ----- nº14 registaram alguns progressos relativamente ao primeiro período. Os restantes, continuam com muitas dificuldades e pouco empenhados.

2.5- PAPI:

N.º	Aluno	Disciplinas
2	-----	Português, Inglês e Físico-química
4	-----	Português, Matemática e Ciências Naturais
7	-----	Português, Matemática e Físico-Química
8	-----	Português, Francês, Matemática, Ciências Naturais e Físico-Química



9	-----	Português, Francês, Ciências Naturais e Físico-Química
10	-----	Português, Inglês, História, Geografia, Matemática, Físico-Química e Francês
11	-----	Português e Matemática
12	-----	Português, Francês e Tecnologias de Informação e Comunicação
14	-----	Matemática

Reformulado em 13 de Fevereiro de 2013:

N.º	Aluno	Disciplinas
2	-----	Português, Inglês, Físico-química, Matemática e História
4	-----	Português, Matemática, Ciências Naturais, Inglês, Francês e Físico-Química
7	-----	Português, Matemática, Físico-Química e História
8	-----	Português, Francês, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, História e Geografia
9	-----	Português, Francês, História, Ciências Naturais e Físico-Química
10	-----	Português, Inglês, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química e Francês
11	-----	Português, História e Matemática
12	-----	Português, Francês, Tecnologias de Informação e Comunicação, História e Geografia
14	-----	Matemática

III - Projetos			
Objetivos	Atividades	Calendarização	Avaliação
Cinco minutos de leitura			
<ul style="list-style-type: none"> - Elevar os níveis de literacia dos alunos. - Promover a leitura. - Valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler nos alunos. - Alargar o conhecimento 	Leitura das obras indicadas pelas metas curriculares para este ano de escolaridade ou sugeridos pelos docentes.	Todos os dias no início/fim da aula em todas as disciplinas.	



literário, tanto a nível de autores/escritores e obras literárias.			
Campanha de solidariedade			
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a formação integral dos alunos. - Promover uma consciência cívica. - Participação em projetos ligados com a promoção de boas práticas sociais. 	Desenvolver uma campanha de recolha de brinquedos para atribuir a uma instituição de solidariedade.	Dezembro	<p>Os alunos mostraram-se muito animados e empenhados com esta campanha, tendo todos contribuído com brinquedos.</p> <p>O facto de os entregarem na Santa Casa da Misericórdia foi outro aspeto muito positivo desta campanha e que os alunos gostaram particularmente.</p> <p>Foi um projeto em que os alunos avaliaram como muito bom.</p>
Geração Depositário			
<ul style="list-style-type: none"> - Alertar os alunos para o contributo deles na preservação do ambiente. - Contribuir para a formação integral dos alunos. - Promover uma consciência ecológica. - Participação em projetos ligados com a promoção de boas práticas ambientais. 	Desenvolver uma campanha de recolha de eletrodomésticos.	Ao longo do ano letivo	

IV - Atividades			
Objetivos	Atividades	Calendarização	Avaliação
Dar voz à poesia			
<ul style="list-style-type: none"> - Elevar os níveis de literacia dos alunos. - Promover a leitura. - Valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler nos alunos. 	Ler um poema	Dia 22 de outubro	A atividade decorreu muito bem, com a leitura de um poema, por parte da aluna Vanessa, sobre poupança, em representação da turma.



Ao encontro dos livros			
<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer a Biblioteca e a sua estrutura. - Saber requisitar livros e saber como devem proceder. - Conhecer o local onde se encontram os livros para os vários anos. - Descobrir a Biblioteca como local importante de busca de informação. - Incutir o gosto pela leitura e pelos livros: 	<p>Os alunos dirigem-se à Biblioteca segundo escalonamento.</p> <p>O professor bibliotecário fará a dinamização desta atividade através de frases escritas em marcadores de livros.</p> <p>No final será oferecido, à turma, um marcador de livros para que possa ser usado no projeto "5 minutos de leitura".</p>	Durante o 1º período	<p>A atividade decorreu com sucesso. Os alunos estiveram atentos e interessados, tendo participado com interesse no diálogo que se estabeleceu</p>
Dia internacional do eco-escolas			
<ul style="list-style-type: none"> - Alertar os alunos para o contributo deles na preservação do ambiente. - Contribuir para a formação integral dos alunos. - Promover uma consciência ecológica. - Participação em projetos ligados com a promoção de boas práticas ambientais 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao hastear da Bandeira Verde; - Participar na campanha de recolha de óleo usado entregando o óleo recolhido; - Colocar um elemento na árvore da biodiversidade com o compromisso ambiental definido pela turma. 	7 de novembro	<p>A atividade decorreu muito bem. A turma elaborou várias frases sobre o ambiente, em Português, representou o sol e selecionou uma das frases para escrever no sol.</p>
Frases solidárias			
<ul style="list-style-type: none"> - Alertar os alunos para a importância da solidariedade. - Contribuir para a formação integral dos alunos. - Promover uma consciência solidária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos participaram no concurso "Frases Solidárias". - Cada aluno, individualmente, redigiu uma frase sobre a solidariedade. 	Dia 8 de outubro.	<p>Todos os alunos escreveram uma frase sobre solidariedade que foi entregue na direção. O empenho dos alunos foi muito bom.</p>
Óleo recolhido, ambiente protegido			
<ul style="list-style-type: none"> - Alertar os alunos para o contributo deles na preservação do ambiente. - Contribuir para a formação integral dos alunos. - Promover uma consciência ecológica. - Participação em projetos ligados com a promoção de boas práticas ambientais. 	<p>Participação na campanha de recolha de óleo alimentar usado.</p>	<p>1.ª campanha: 23 de outubro a 7 de novembro</p> <p>2.ª campanha: 12 de dezembro a 9 de janeiro</p> <p>3.ª campanha: 26 de fevereiro a 13 de março</p>	<p>A grande maioria da turma participou nas campanhas, destacando-se o aluno n.º16, Vítor Araújo que contribuiu com 31,50l</p>



Corta-Mato			
<ul style="list-style-type: none"> - Criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante. - Contribuir para a formação integral dos alunos; 	Participação no Corta-Mato	12 de dezembro	<p>Todos os alunos inscritos participaram com empenho atingindo os seguintes resultados:</p> <p>Celeste – 5.º Tiago – 6.º Andreia – 8.º Inês – 9.º Tânia e Nelson – 12.º Catarina e Vítor – 13.º Raoul – 14.º Fábio – 16.º Ricardo – 17.º</p>
Mesas de Natal			
<ul style="list-style-type: none"> - Criar condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trazer produtos que se usam tradicionalmente no Natal; - Montar mesa com os produtos trazidos pelos alunos; - Lanche/convívio com alunos, professores e encarregados de educação 	14 de dezembro	<p>O empenho dos alunos foi muito bom. Todos contribuíram com muito entusiasmo para o sucesso desta atividade.</p>
Concurso Literário			
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o imaginário e o espírito criativo dos alunos. - Divulgação de autores portugueses e estrangeiros. - Desenvolver a curiosidade intelectual do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo. 	<p>Leitura de narrativas/obras. Realização de uma ficha de leitura.</p>	12 de dezembro	<p>Todos os alunos inscritos participaram tendo apenas a aluna Andreia Santos, sido premiada</p>
Concurso Os Melhores Ilustradores			
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica, e técnica e favoreçam a definição de interesses e motivações próprias. - Desenvolver o imaginário e o espírito criativo dos alunos. 	<p>Ilustração sobre conto selecionado, sendo que os alunos que participaram no concurso literário fazem a ilustração sobre o mesmo livro.</p>	De 3 a 31 de janeiro.	<p>Todos os alunos se inscreveram mas nenhum entregou o trabalho no prazo estipulado.</p>



Visita de estudo ao Planetário e Parque Biológico de Gaia			
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica, e técnica e favoreçam a definição de interesses e motivações próprias. 	<p>Passear junto à costa e conhecer a sua importância no desenvolvimento da cidade e na manutenção da biodiversidade.</p> <p>Assistir a uma sessão no Planetário.</p>	6 de março	<p>Todos os alunos participaram com empenho e entusiasmo tendo se mostrando bastante satisfeitos com a visita.</p>
A Biodiversidade			
<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento da população escolar sobre a biodiversidade. - Divulgar junto da comunidade escolar as várias valências da biodiversidade. - Contribuir para a formação integral dos alunos. - Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica e favoreçam a definição de interesses e motivações próprios. - Participação em projetos ligados com a promoção de boas práticas ambientais. 	<p>Disciplina: Português; Físico-química; Ciências Naturais; Educação Física; Formação Complementar</p> <p>Exposição no final do ano letivo: "A Biodiversidade"</p>	<p>2.º Período</p> <p>3.º Período</p>	
Atividade: "VII Campeonato Nacional de SuperTmatik - Cálculo Mental"			
<ul style="list-style-type: none"> - Detetar e divulgar talentos na área do Cálculo Mental; - Fomentar o interesse pela prática do cálculo mental; - Desenvolver destrezas numéricas e de cálculo; 	<p>Concurso online sobre conteúdos matemáticos.</p> <p>1. Os alunos realizam eliminatórias entre os alunos da mesma turma para apurar os Campeões de turma (dois alunos).</p> <p>2. Os Campeões de turma</p>	<p>Campeonato intra-turmas: até 8 de março de 2013.</p> <p>Campeonato inter-turmas: 11 a 15 de março de 2013, na aula de Reforço Curricular.</p>	



<p>-Reforçar a componente lúdica no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>-Promover o convívio entre alunos, professores e restante comunidade escolar.</p>	<p>disputam eliminatórias para apurar o Campeão e Vice-campeão de cada escalão.</p> <p>3. Os alunos campeões irão ambientar-se numa aplicação online utilizada nesta fase da competição.</p> <p>4. Na Fase Nacional Online, os alunos jogam o "SuperTmatik".</p>	<p>Fase Nacional, online: sessões de ambientação – 22 de abril a 3 de maio de 2013.</p> <p>Fase Nacional Online: 8 de maio de 2013 das 13h às 14h, na Sala de Informática.</p>	
---	--	--	--

V – AVALIAÇÃO

5.1 - Alunos

Modalidades	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação Diagnóstica ➤ Avaliação Formativa ➤ Avaliação Sumativa 	<p>Como instrumentos para a realização da avaliação diagnóstica, serão utilizados os testes ou as chamadas orais e o P.E/R.A</p> <p>Para avaliação formativa e tendo em atenção o definido no Projeto Curricular de Escola serão utilizados os seguintes instrumentos: testes, trabalhos de casa, PE/RA, trabalhos realizados nas aulas, registos de observação e caderno diário.</p>

5.2. Avaliação do PT

1.º Período	2.º Período	3.º Período
<p>O Conselho de Turma decidiu pela manutenção das medidas estabelecidas e reforço das suas metodologias de ensino e trabalho, bem como os objetivos definidos para a turma.</p>	<p>O Conselho de Turma decidiu pela manutenção das medidas estabelecidas e reforço das suas metodologias de ensino e trabalho, bem como os objetivos definidos para a turma.</p>	
<p>Data: 19/12/2012</p>	<p>Data: 19/3/2013</p>	

5.3. Avaliação Final do PT

Parâmetros	AP	A	NA
As estratégias implementadas permitiram suprimir as necessidades dos alunos			
As estratégias implementadas deram resposta aos interesses e expetativas dos alunos			
Os problemas da turma diagnosticados foram superados			
As estratégias e apoios implementados permitiram melhorar os resultados escolares dos alunos com maiores dificuldades			
As estratégias implementadas permitiram desenvolver as capacidades dos alunos com mais facilidades			